أساسيات التدريس الصفي:

الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية

توماس ن. تيرنر

ترجمة الدكتور فخري رشيد
خضر

Π

أساسيات التدريس الصفي:
الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدّمة المترجم	7
مقدّمة المؤلف	11
الفصل الأول **الصفوف الحالية للدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية**	
النظر إلى الأمام	15
هل تستطيع؟ هل؟	15
التغير في الدراسات الاجتماعية	16
ملاحظة أسلوب حل المشكلات في صفوف المرحلة الابتدائية	18
ملاحظة أسلوب حل المشكلات في صفوف المرحلة المتوسطة	21
أهداف الدراسات الاجتماعية	24
النظر إلى الخلف	30
الاختبار الذاتي	31
المراجع	32
القراءات المقترحة	33
الفصل الثاني **إعداد الخطط التعليمية**	
النظر إلى الأمام	37
هل تستطيع؟ هل؟	38
النشاط المركز	38
تعرّف النقاط المهمة أثناء القراءة	40
تهيئة المواقف: خلق البيئة	42
تتابع عناصر التخطيط الفعّال	43
أنواع التخطيط للوحدات الدراسية: لماذا تكون بعض الوحدات مناسبة على وجه الخصوص لتدريس الدراسات الاجتماعية	47
تحديد خطة موضوعات الوحدة الدراسية	53
تطوير خطة الوحدة الدراسية	57
أهداف التدريس	59
الخطوط الرئيسية للمحتوى	61
الشبكة المفاهيمية	64
تطوير الأنشطة	64
تصميم عناصر الوحدة الدراسية	67
ما الذي يجعل خطة ما مناسبة لتدريس الدراسات الاجتماعية؟	88
إيجاد وحدات تعليمية جاهزة واستخدامها	89

الموضوع	الصفحة
التخطيط لوحدات تعليمية مختصرة..	91
خطط إضافية ومساندة..	94
النظر إلى الخلف..	101
الاختبار الذاتي..	103
المراجع..	103
القراءات المقترحة..	103
الفصل الثالث	
برنامج الدراسات الاجتماعية	
النظر إلى الأمام..	107
هل تستطيع؟ هل؟..	108
لماذا الجدل حول برنامج الدراسات الاجتماعية؟..	108
المضامين التدريسية في الدراسات الاجتماعية..	113
مجالات العلوم الاجتماعية..	114
النظر إلى الخلف..	131
الاختبار الذاتي..	132
المراجع..	132
القراءات المقترحة..	133
الفصل الرابع	
وحدات الكتاب المدرسي واستخداماتها	
النظر إلى الأمام..	137
هل تستطيع؟ هل؟..	138
وحدات الكتاب المدرسي..	138
زيادة فاعلية التعلم من الكتاب المدرسي..	139
القدرات القرائية والمهارات المطلوبة في الدراسات الاجتماعية..	143
مشكلات القراءة وكيفية التعامل معها..	145
تعليم الطلبة كيفية قراءة الأسئلة..	163
النظر إلى الخلف..	165
الاختبار الذاتي..	165
المراجع..	166
القراءات المقترحة..	166
الفصل الخامس	
تنظيم التعليم والقياس والتقويم في الدراسات الاجتماعية	
النظر إلى الأمام..	169
هل تستطيع؟ هل؟..	169
ماهية التقويم في الدراسات الاجتماعية..	170

الموضوع	الصفحة
التقويم وأسلوب حل المشكلات	172
الخطوط العريضة للتقويم	173
التقويم من خلال الاختبارات العادية والاختبارات القصيرة المفاجئة	177
مشكلات تقويم المشاريع والتقارير	183
التقويم غير الموضوعي (التقويم الذاتي)	184
التقويم باستخدام قوائم الجرد	185
التقويم التحليلي	187
التقويم من خلال الرفاق والتقويم الذاتي	188
ملحوظات المعلم وسجلات التلاميذ القصصية	188
التقويم الذاتي للتلميذ	191
النظر إلى الخلف	192
الاختبار الذاتي	193
القراءات المقترحة	193
الفصل السادس	
القراءة والكتابة لتعلم الدراسات الاجتماعية	
النظر إلى الأمام	197
هل تستطيع؟ هل؟	197
القراءة والكتابة الفعّالة في الدراسات الاجتماعية	198
استخدام القراءة المرجعية وأدب الأطفال ومراعاة الفروق الفردية	199
القواميس والفهارس ومسارد الكلمات الصعبة	200
الموسوعات والأطالس والتقاويم	201
السير والكتب الواقعية غير الخيالية	202
الأدب القصصي والشعر	205
عشر طرق لكتابة تقارير عن الكتب (طريقة الدراسات الاجتماعية)	209
اللغة والدراسات الاجتماعية	211
التنظيم للكتابة: تدوين الملاحظات والإجابة عن الأسئلة والاختصار	212
تطوير مهارات كتابة التقارير والأبحاث	217
الإبداع في الكتابة	220
الرياضيات والدراسات الاجتماعية: الرسوم البيانية والجداول والخرائط وبنوك المعلومات	222
النظر إلى الخلف	223
الاختبار الذاتي	224
المراجع: مواد عامة	225
المراجع: أدب الأطفال	226
القراءات المقترحة	227

الموضوع — **الصفحة**

الفصل السابع

مهارات الدراسة: الوصول إلى أفضل النتائج هو الغاية

النظر إلى الأمام 231
هل تستطيع؟ هل؟ 231
تنمية الرغبة في إتقان مهارات الدراسة 232
البحث عن المعلومات 233
اتخاذ القرارات بشأن المعلومات 235
تذكر المعلومات 237
تدريس الخرائط والكرات الأرضية 240
مفاهيم الوقت ومهاراته 252
المهارات الاقتصادية 256
النظر إلى الخلف 258
الاختبار الذاتي 260
المراجع 260
القراءات المقترحة 260

الفصل الثامن

تعليم التفكير ومهارات التعلم

النظر إلى الأمام 265
هل تستطيع؟ هل؟ 267
مهارات التفكير المتعلقة بالملاحظة والاستماع والفهم 268
التفكير المنطقي ومهارات التحليل 271
التفكير الناقد والإبداعي 273
حل المشكلات وطرح الأسئلة 275
خلق المشكلات 279
أنواع مهمات حل المشكلات 281
دمج مهارات التفكير والتعلم في الدراسات الاجتماعية 287
النظر إلى الخلف 288
الاختبار الذاتي 289
المراجع 290
القراءات المقترحة 290

الفصل التاسع

تكوين الاتجاهات والقيم والتقدير

النظر إلى الأمام 293
هل تستطيع؟ هل؟ 294
نظرة أخرى على وجهات النظر السائدة في العالم 295

الموضوع	الصفحة
مهارات اتخاذ القرارات في الدراسات الاجتماعية	296
ما القيم الواجب علينا تعليمها؟	302
كيف نطور القيم؟	307
النظر إلى الخلف	314
الاختبار الذاتي	315
المراجع	315
القراءات المقترحة	315
الفصل العاشر **استخدام ألعاب المحاكاة وأنواع أخرى من الدراما** **في تدريس الدراسات الاجتماعية**	
النظر إلى الأمام	319
هل تستطيع؟ هل تعرف؟	319
الدراما في تدريس الدراسات الاجتماعية	320
ألعاب المحاكاة	323
محاكمات وهمية (صُوَرية)	337
الدراما من خلال القراءة: الخيال الموجّه، والدراما الصفية، وقراءة الدراما	343
تمثيل الأدوار وتقنيات درامية أخرى	358
لعب الأدوار وتقنيات الدراما المركبة	359
إعادة صياغة الأحداث التاريخية	365
الدراما التفاعلية	366
الاستخدام الفعّال للدراما	369
النظر إلى الخلف	370
الاختبار الذاتي	372
القراءات المقترحة	372

مقدّمة المترجم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله وبعد،

تشكل الدراسات الاجتماعية ميداناً من الميادين الرئيسة في برامج التعليم المختلفة، وذلك لما تزخر به من معارف ومهارات واتجاهات وقيم بمختلف تصنيفاتها ومستوياتها، كما تؤدي الدراسات الاجتماعية دوراً بارزاً في تحقيق كثير من الأهداف التربوية العامة التي تسعى المدارس إلى تحقيقها.

وتشكل طرائق التدريس وأساليبها الفاعلة عنصراً أساسياً من عناصر أي منهاج، فهي التي تستثير دافعية التلاميذ للتعلم، وتجعلهم أكثر انهماكاً في المهمات المسندة إليهم، وأكثر توجهاً نحو أهداف التعليم، وتبث الحياة في المحتوى الدراسي، وتضاعف مدى الإفادة منه.

والطريقة ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي نهج يساعد على بلوغ هدف معين. والحكم على صلاح أية طريقة إنما يتوقف على مدى نجاحها في تيسير السبل إلى الهدف المرتجى، لذلك يجدر بالمعلم أن يكون ملماً بجميع طرائق التعليم وأساليبه، ليختار من بينها ما يناسب كل موقف تعليمي يمر به.

وعلى الرغم من علمنا بتوفر عدد غير قليل من الكتب التي تتناول طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية وأساليبها، فإن هذا الكتاب يركز على الأساسيات، ويتجنب الإطناب الممل أو الإيجاز المخل.

لقد توخّى المؤلف سهولة الأسلوب، ويسر العبارة، وأورد عدداً كبيراً من الأمثلة الحية والتطبيقات، وراعى التركيز على الجانب الإجرائي الذي يساعد المعلم على تنفيذ أهدافه، كما راعى إيجابية التلميذ ومشاركته، مع توفير قدر مناسب من البهجة والسرور خلال العملية التعليمية – التعلمية. كذلك حرص على دعم المواقف والآراء التربوية بأمثلة ومواقف تطبيقية، وضمّن كل فصل من فصول الكتاب خلاصة موجزة؛ إضافة إلى بعض النشاطات التدريبية وأسئلة

التقويم الذاتي والمراجع والقراءات المقترحة. أما محتوى كل فصل وأهدافه، فقد تم تحديدها في مستهل كل فصل من فصول الكتاب، مما يتيح للتلميذ تركيز جل اهتمامه على موضوعات الفصل، وإدراك العلاقة بين كل فصل والفصول التي تسبقه أو تليه.

أشار المؤلف في عدة مواقع إلى كفايات المعلمين وأسس استخدامها الصفي، إلا أن هذه الكفايات لا تحقق أغراضها دون ممارسات تطبيقية كافية في ميدانها الحقيقي؛ وهو غرفة الصف. وبما أن المعلم شخص فنّي مطبّق للمعرفة وليس باحثاً أكاديمياً، فإنه يحتاج إلى معرفة كيف يعمل بمهارة في الموقف الصفي.

لقد جاء هذا الكتاب ليسد نقصاً، ويعالج قصوراً بيّناً في إطار الكفايات التدريسية التي يجب أن يتمتع بها معلمو الدراسات الاجتماعية. ولا بد من التنويه هنا بأن ما ورد في هذا الكتاب ما هو إلا مقترحات واجتهادات جمعها المؤلف، ويبقى للمعلم الحرية في الإضافة والحذف والتعديل كلما رأى ذلك مناسباً، مراعياً بذلك حجم الصف، وطبيعة الموضوع، وتوفر الوسائل والأدوات المعينة، وقدرات التلاميذ وخبراتهم السابقة، وتوفر القراءات الخارجية والمصادر الأصلية، وإمكانات البيئة والتسهيلات والمرافق المدرسية وغيرها.

في هذا الكتاب كمّ كبير من النظريات التربوية، بذل المؤلف جهداً مشكوراً في عرضها بتسلسل منطقي محكم وأسلوب شائق. وقد ساعد المؤلف في ذلك خبرة تربوية واسعة في مجال التدريس، إضافةً إلى خبرات أخرى في مجال إعداد المعلمين بالمعاهد والجامعات. وإني لأرجو أن يتواصل عطاء المؤلف لمنفعة أبنائنا التلاميذ وزملائنا المعلمين.

والكتاب في مجمله يسدّ ثغرة في المكتبة العربية، ويسهم في وضع لبنة رصينة في صرح طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية وأساليبها. لقد تمكن المؤلف من تناول كثير من القضايا المرتبطة بالتدريس، وضمّن كتابه بشكل

خاص أمثلة جيدة يمكن الإفادة منها في تخطيط عملية التدريس وتنفيذها وتقويمها وتطويرها.

لقد أثرى المؤلف الكتاب بمعارفه ورفد صفحاته بالجديد، مما يجعل الكتاب مفيداً لكل معلم – أياً كان موقعه – لأنّه امتاز بجملة من الخصائص، تجعل منه سفراً لازماً ومرجعاً ضرورياً لكل من يقوم بعملية التدريس.

ويسعدني أن أقدم كتاب الدكتور توماس تيرنر مترجماً إلى اللغة العربية، وأضعه بين يدي المعلمين والمهتمين بمجال الدراسات الاجتماعية ممن يحرصون على تعليم أبنائنا وفق أحدث الطرائق والأساليب المعروفة. وآمل أن يجد المعلمون والمهتمون في هذا الكتاب ما يساعدهم على أداء عملهم، حتى يقدموا لأبنائهم بيئة تربوية تساعدهم على التعلم المرغوب فيه.

وختاماً، كل الشكر والتقدير لمؤلف الكتاب لما بذله من جهد صادق، ولما أولاه من حماس شديد لخدمة المعلم والتلاميذ.

د. فخري رشيد خضر

مقدمة المؤلف

كثيرون هم مَنْ طلبوا من أليكس هيلي إلقاء خطابات حول الطريق التي تمكّن الإنسان من أن يصبح كاتباً. كان هيلي يسوق في العادة حكاية شعبية تقليدية لكنها بليغة؛ تفيد أنه رأى في يوم من الأيام السلحفاة على عامود سياج. لا يمكن لهذه السلحفاة أن تصل إلى قمة العامود دون الحصول على مساعدة كبيرة من طرف آخر. يقول هيلي إن حياته المهنية بوصفه كاتباً ناجحاً تمت بهذه الطريقة نفسها.

من جهتي، فأنا أشك بأنه كانت للسلحفاة أي رغبة في الصعود إلى قمة عامود السياج، مع أنني أؤكد عدم تظاهري بمقارنة كتاباتي بكتابات أليكس هيلي، ومع ذلك فإن السلحفاة تخطر على بالي عندما أفكر بهذا الكتاب.

في وقت ما كنت أرغب بتأليف كتاب حول تعليم الدراسات الاجتماعية، ولا سيّما أن الدراسات الاجتماعية مادة أهتم بها وأحرص عليها كثيراً؛ لأنني لم أجد في الكتب الأخرى الموضوعات التي أرغب في رؤيتها، أو لم يتناول مؤلفوها الموضوعات بطريقة تحقق الهدف بأفضل صورة ممكنة.

وقد قضيت سنوات عديدة من حياتي معلماً في المرحلة الابتدائية، وراوياً للقصص، ومعلماً لمجموعة من المعلمين، ولديّ بعض الأفكار المحددة حول هذا الموضوع. لكنّي لم أتخيل سابقاً صعوبة تأليف كتاب يحوي الموضوعات التي أريدها وبالطريقة التي أريدها. وبدون مساعدة سكرتيرتي جانيت كوادر وصبرها، ومساعدة سكرتيرة أخرى هي إميلي بليك، بالإضافة إلى الحب والدعم والتشجيع الذي لقيته من زوجتي نانسي، ما كنت لأُثابر على تأليف هذا الكتاب حتى نهايته.

أود أن أشكرهم جميعاً، وأشكر طلبتي أيضاً؛ الذين تحملوا محاولاتي وتجاربي الأولية، ومسوّداتي غير المقروءة بسهولة، وساهموا جميعاً بكل ما لديهم من عطاء.

د. توماس ن. تيرنر

1

الفصل الأوّل

الصفوف الحالية للدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية

الصفوف الحالية للدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية

النظر إلى الأمام

ما الذي ترمي إليه الدراسات الاجتماعية؟ ولم كل هذه المساحة المخصصة لها في المنهاج المدرسي؟ هذا الفصل يقود تفكيرك ويوجهه إلى مثل هذا النوع من الأسئلة. وهو أيضاً، يذكرك بالاهتمام والوعي المتنامي، وكذلك القدر الكبير من التغيرات التي حدثت في المجتمع، والتي جعلت تعليم مادة الدراسات الاجتماعية يحمل في طياته تحدياً أكثر بكثير مما كان عليه الأمر في السابق. يُظهر هذا الفصل أيضاً أنه يجب علينا أن نتبع أسلوباً مختلفاً في تعليم الدراسات الاجتماعية؛ هو أسلوب حل المشكلات. وأخيراً، فإن هذا الفصل يسلط الضوء على أهداف الدراسات الاجتماعية كما يراها العديد من الجماعات المهمة العاملة في الميدان، وعلى ربط كل هذا بمفهومي الثبات والتغير في الدراسات الاجتماعية.

هل تستطيع؟ هل؟

هل تستطيع:

- أن تبين كيف تغيرت الدراسات الاجتماعية منذ كنت طالباً في المرحلة الابتدائية؟
- أن تبين كيف بقيت الدراسات الاجتماعية على حالها دون أي تغيير؟

هل:

- لديك أي فهم لما قد تعنيه عبارة "أسلوب حل المشكلات" في تعليم الدراسات الاجتماعية؟
- لديك فكرة حول ما يحتاج المعلم إلى معرفته عن الدراسات الاجتماعية؟
- تنظر إلى الدراسات الاجتماعية بوصفها مقتصرة على التاريخ والجغرافيا؟
- تعرف الأهداف التي يجب تحقيقها من خلال الدراسات الاجتماعية؟

التغير في الدراسات الاجتماعية

إن الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية يجب أن تكون مختلفة في وقتنا الحاضر عمّا كانت عليه. لقد تغيرت حياة التلاميذ في العقود القليلة الماضية، وطبيعة المشاكل التي يواجهها التلاميذ هذه الأيام أصبحت مختلفة. لنذكر فقط بعضاً من هذه التغيرات والاختلافات فنقول: لقد حدثت زيادة ثابتة ومستمرة في عدد التلاميذ الذين يتعلمون في بيوتهم ولا يذهبون إلى المدارس على الإطلاق، وكذلك حدثت زيادة في عدد حالات الطلاق، وفي العنف الأسري، وفي ظهور العصابات، وفي استخدام التلاميذ العقاقير والمخدرات ومواد أخرى، وفي عدد حالات البيوت التي يديرها ويشرف عليها أحد الأبوين بسبب انفصال الزوجين، وفي عدد الجرائم التي يتورط فيها الأحداث. كذلك حدثت تغيرات تؤثر في حاضر التلميذ ومستقبله بطريقة أو بأخرى.

لقد حدثت ثورة علمية بالغة التعقيد في ميادين التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات، كما حدثت تغيرات رئيسة وتحولات جوهرية في المجتمع شملت علاقات الذكر والأنثى، والعلاقات الثقافية والعرقية، والبنية الحكومية والاقتصادية في المجتمع الأمريكي، وفي مجتمعات العالم كلها.

وفي عالم أصبح فيه التغيير عرفاً وقاعدةً، صار لزاماً علينا أن نواجه بثبات المعضلات التي لم يسبق لها مثيل. في مثل هذا العالم، فإن تعليم الدراسات الاجتماعية في المدارس يحتاج – أكثر من أي وقت مضى – إلى مساعدة التلاميذ على تعلم كيفية التعامل مع المشكلات، ويحتاج المعلمون إلى فهم واضح واستيعاب كامل لأسلوب حل المشكلات. وعلى الرغم من إمكانية تعريف كلمة "مشكلة" بطرق كثيرة، فإننا سنستخدم هذا المصطلح بحيث يقصد به أي موقف يحتاج إلى حل، لكن طريقة حله ليست واضحة وقت حدوثه.

تنطوي المشكلات غالباً على مسائل أخلاقية، أو صعوبات، أو مخاطر، أو فضولية مفرطة لا يوجد لها حل واضح في وقتها، ويتطلب حلها استرجاع المعلومات المتاحة حالياً واستخدامها لحل بعض المشكلات والصعاب الجديدة والمختلفة. والأهم هو التبصر والتمعن في أسلوب حل المشكلات بغرض إيجاد حلول سهلة وسريعة وبطريقة هادفة وبنّاءة.

إن القدرة على حل المشكلة ربما تكون أكثر المهارات المنصوص عليها في المنهاج المدرسي، وهي المهارة التي يحتاجها أغلب الناس طوال حياتهم تقريباً؛ إذ إنّ معظم المواقف التي نواجهها في المجتمع، وجميع القرارات التي تتطلب القيام بعمل ما، تتصل بطريقة أو بأخرى بموضوع المشكلات.

وإذا استطاع التلاميذ، وكذلك المعلمون، أن يكتسبوا الاستعداد الفكري المطلوب وكذلك الاتجاهات ومهارات حل المشكلات، فإنهم بذلك يستطيعون مواجهة المستقبل بحكمة واقتدار. وعلى النقيض من ذلك، فإن تعليمهم يصبح غير ذي جدوى قبل اكتساب هذا الاستعداد.

إن القدرة على حل المشكلات هي المهارة الضرورية لكل حقل من حقول المعرفة، ولكل فرعٍ من فروع هذه الحقول. والتلميذ القادر على حل المشكلات يصبح أكثر نجاحاً من أقرانه في المدرسة، وهذه هي قدرة واحدة

يحتاج المعلمون إلى الاهتمام بها وتأكيدها إذا أرادوا للتلاميذ أن يصبحوا متعلمين مستقلين.

إن القدرة على حل المشكلات تعتبر أيضاً من المهارات الأساسية لبقاء حياة المدارس واستمرارها: كل معلم، وكل صف مدرسي، وكل طفل، وكل يوم دراسي. وكل واجب من الواجبات البيتية التي يكلف بها المعلمون التلاميذ، يعد شكلاً فريداً من تعقيدات الظروف والأحوال السائدة في هذه الأيام. وقد لا نبالغ إذا قلنا إن الدور الرئيس لنا في الحياة هو حل المشكلات.

ملاحظة أسلوب حل المشكلات في صفوف المرحلة الابتدائية

يتوجب على معلم المرحلة الابتدائية الذي يستخدم أسلوب حل المشكلات أن يكون – على الدوام – مثيراً للأسئلة، يحاول إثارة الفضول عند التلاميذ، ويشجّعهم على اتخاذ القرارات. إذا رحّب المعلم بأسئلة التلاميذ وشجعهم على إيجاد أجوبة عنها، تصبح بيئة الغرفة الصفية مبنيّة على تعلم كيفية التعلم.

إن وعي التلاميذ وإدراكهم للمشكلات، وزيادة قدرتهم على توليد الحلول البديلة وبنائها، تتعمق في هذا النوع من البيئة الصفية.

ربما كانت أفضل الطرق للنظر في كيفية إجراء أسلوب حل المشكلات، هي النظر في كيفية استخدام معلمة المرحلة الابتدائية هذا الأسلوب عند دخولها إلى الصف، ولقائها مع التلاميذ: بدأت المعلمة بتدريس أطفال الصف الأول الابتدائي موضوعاً عن المجتمع المحلي بأنْ عرضت قصة تحكي حياة مجتمع صغير، ثم دفعتهم بعد ذلك إلى التفكير، والحديث عن الصعوبات والمخاطر التي يواجهها الناس في هذا المجتمع الصغير.

تدور فكرة القصة حول حاجة كل فرد من أفراد المجتمع إلى العمل مع الآخرين لحل المشكلات، وبالطبع فقد ظن التلاميذ أنفسهم بأنهم أذكياء جداً عندما استطاعوا وضع تصوّر لمحور هذه القصة.

لم تترك المعلمة التلاميذ يقفون عند هذا الحد، مع أنهم عرفوا حبكة القصة، إذ ما لبثت أن طلبت منهم أن يتحدثوا حول كيفية تعرّف شخصيات القصة على المشكلات، وبيان الأساليب المختلفة التي استخدموها في حلها عند التعرف عليها. أشعرت المعلمة التلاميذ بأهمية كل واحد منهم، بوصفه فرداً يمكن أن يساهم في حل مشكلات مجتمعه إذا توفرت لديه المعلومات الكافية حول المخاطر التي يواجهها.

في اليوم التالي اصطحبت المعلمة التلاميذ مشياً على الأقدام في زيارة قصيرة للشوارع المحيطة بالمدرسة، وبعد أن اجتازوا بعض المباني العالية، بدأوا يبحثون سويّة عن المشكلات البادية للعيان في مجتمعهم الصغير. بدأت المعلمة بتقديم بعض الاقتراحات، وبإثارة بعض الأسئلة السابرة، ولكنها كانت تتيح الفرصة أمام التلاميذ ليقرروا بأنفسهم إذا كان شيء ما يعتبر مشكلة في نظرهم. وعندما قفلوا راجعين إلى غرفة الصف بدأوا يعدون قائمة بالمشكلات التي لاحظوها. اشتملت القائمة على بعض الأشياء التي تشكل مخاطر، وأشياء أخرى تجلب المتاعب للناس. فالأنواع المختلفة من القاذورات وحاويات النفايات كانت من ضمن الأشياء التي لاحظها التلاميذ، لكن المعلمة كانت تحاول أن تحوّل اهتماماتهم إلى أنواع أخرى من القضايا، فشرعوا جميعاً في كتابة الأشياء الإيجابية التي رأوها في مجتمعهم؛ بالإضافة إلى الأشياء السلبية.

في ذلك اليوم انصرف التلاميذ إلى بيوتهم وهم مكلفون بمهمة هي: أن يسألوا آباءهم وأمهاتهم وأناساً آخرين في بيوتهم عن مشاكل في مجتمعهم، وكذا الصورة الجيدة التي يرغب الكبار في أن يكون مجتمعهم عليها. وفي اليوم التالي

أضاف التلاميذ أشياء جديدة إلى القوائم، وأُعطوا القليل من الوقت للحديث عن الأشياء التي أضافوها إلى قوائمهم.

وضعت المعلمة الأفكار على قطع كبيرة من الورق المقوى، ولكنها تركت مساحات فارغة ليملأها التلاميذ، وعندما استُكملت القائمة، أحضرت مقصاً ومجلات وجرائد قديمة. وبدأ التلاميذ يعملون في مجموعات تتألف كلّ منها من اثنين فقط، وكل زوج من هؤلاء الأطفال كان يحاول أن يجد صورة توضح فكرة واحدة من الأفكار. وإذا عجز التلاميذ عن العثور على صورة من إحدى المجلات التي يعتقدون أنها تناسبها، فإن المعلمة كانت تشجعهم على رسم صورة تناسبها. وفي مرحلة تالية، خدمت الصور التلاميذ بحيث استغلت كأداة تذكير لغير القادرين منهم على فهم كل جملة قيلت في هذا السياق.

ثمّ قام التلاميذ ببناء صورة مجتمع على شكل صندوق فوق طاولة كبيرة. وكان عليهم أن يقرروا أي الأشياء تناسب مجتمعاً كمجتمعهم، وأن يصمموا مبانيهم الخاصة بهم. قامت المعلمة ووالدة أحد التلاميذ – متطوعة – بمساعدة الأطفال على وصف مبانيهم. أحد الأسئلة التي أثاروها هو: لماذا يوجد هذا الكم الكبير من القمامة في المجتمع؟ ولمساعدتهم في فهم هذه القضية، قامت المعلمة بتغطية كامل المنظر بقطعة قماش (غطاء طاولة). في كل يوم من أيام ذلك الأسبوع كان على كل تلميذ أو تلميذة أن يضع قطعة صغيرة واحدة من الورق (الخراطيش) غير المستعمل في الكتابة تحت الغطاء. وعندما رفعوا الغطاء دهش كل منهم بسبب وجود كمية كبيرة من الفضلات؛ التي تراكمت تحت غطاء مجتمعهم الصغير الذي أوجدوه بأنفسهم.

استخدم هذا النموذج لدراسة مشاكل المجتمع الأخرى. لقد حاول التلاميذ النظر إلى مشاكل أخرى، مثل: الازدحام المروري، ومخاطر المشي على الممرات الجانبية. بعد ذلك قرر التلاميذ أنهم بحاجة إلى خريطة للمجتمع الذي

بدأوا يعملون تصميماً له. طلبت المعلمة منهم أن يبدأوا بالتفكير في مشاكل صنع خريطة من الخرائط، مع مراعاة الدقة والحجم النسبي والرموز والاتجاهات.

كل موقف كان يقود إلى مجموعة جديدة من الأسئلة، وإثارة الفضول والاستفسار عند التلاميذ. وعلى الرغم من وجود بعض المراحل التي بدا عندها بعض التلاميذ ضائعين وتائهين فترة قصيرة، بسبب الافتقار إلى الذاكرة، فقد كان حضور المشكلات واسع الانتشار بحيث إن تركيز التلاميذ واهتمامهم لم يكن لينقطع أو يتوقف مدة طويلة. بقي التلاميذ ينتظرون أن يعودوا لتكرار الأمر ذاته مرة أخرى.

ملاحظة أسلوب حل المشكلات في صفوف المرحلة المتوسطة

في الغرفة الصفية بالمرحلة المتوسطة، يتحول التركيز باتجاه الاستقلال، فالطلبة يمكن أن يتعاملوا مع المشكلات التي هي أبعد بكثير من خبراتهم وممارساتهم. هؤلاء الطلبة يجب عليهم أن يكونوا أكثر اهتماماً وانخراطاً في تناول المشكلات. ولأنهم يملكون مهارات ومعارف وخبرات وممارسات أكثر، فإنهم يمكن أن يكونوا منشغلين ومنخرطين في مجالات متنوعة أخرى من الأنشطة البحثية. إنهم موجهون أو محفزون من خلال نظرائهم أكثر مما هم محفزون وموجهون من خلال معلماتهم أو معلميهم. ويبقى التأكيد منصباً على بيئة يتم فيها تشجيع الفضول وحثه وتحفيزه. المعلم في مثل تلك البيئة سيتوجب عليه – بشكل ثابت – أن يقود الطلبة إلى الأحداث والأفكار التي تجعلهم في موقع التفكير، والطالب سيصبح في هذه المنظومة في حالة تعلم.

ومرة أخرى دعونا ننظر إلى غرفة صفية بعينها، وفي هذه المرة سنركز على معلم صف من صفوف المرحلة المتوسطة التي شرعت في دراسة

عن فترة العصور الوسطى في أوروبا. بدأت المعلمة بمحاولة دفع الطلبة نحو تجسيد الأفكار الموجودة لديهم مسبقاً عن تلك الفترة. تكلم الطلبة عن أفلام سينمائية مثل روبن هود، وأمير اللصوص، وكذا عن أشياء تم حفظها وتذكرها من الرسوم المتحركة والكتب الهزلية والألعاب. استقى الأطفال بعض المعلومات من أدب الأطفال، وكان فيها قدر من الخيال مساوٍ للحقائق إن لم يكن أكثر.

عند هذه المرحلة يفاجأ الأطفال بزيارة شخصين يرتديان ملابس من القرون الوسطى، فيخبر أحدهما الأطفال بأنه كان مهندساً معمارياً، وأنه كان معنياً بتصميم القلاع وبنائها. قال الرجل الآخر إنه كان فارساً. وصف الرجلان موقفاً كانا منخرطين فيه على شاطئ إنجلترا بالقرب من حدود ويلز (إحدى مقاطعات المملكة المتحدة)، إذ أرسلهما الملك إدوارد إلى ذلك المكان لبناء القلعة، والآن عليهما أن يقررا مكان بنائها. لم يكن الأمر بهذه السهولة. في أثناء وجود الرجلين في الغرفة الصفية كانا يتكلمان مع التلاميذ عن أسباب بناء القلعة، وعن جميع المشاكل التي قد ينطوي عليها مثل هذا العمل، وعن أساسيات الدفاع عن هذه القلعة.

في الوقت الذي غادر فيه الرجلان غرفة الصف، تولدت لدى التلاميذ فكرة. وما لبثوا أن كونوا خريطة افتراضية لما كانت عليه تلك المنطقة في القرون الوسطى. وتحت إلحاح المعلم رسموا خريطة كبيرة جداً، وبالإضافة إلى ذلك طُلب منهم أن يطابقوا الخريطة مع منطقة معينة على الساحل الإنجليزي. لم تكن الخريطة بكاملها خيالاً؛ لأن التلاميذ كانوا قد قرأوا بعض النصوص عن جغرافية المنطقة وجيولوجيتها. الخارطة التي اكتملت أظهرت ساحل بحر، وحدود منطقة ويلز، وثلاث قرى استطاع التلاميذ أن يسمّوها، بالإضافة إلى أحد الأديرة. كما بينت الخريطة نهراً وبعض المستنقعات وغابة وعدداً من الطرق. تعلم الأطفال شيئاً عن الأراضي الإقطاعية، وأضافوا إلى الخريطة أيضاً قلعةً مدمرةً وبعض الكنائس. بدأ التلاميذ بعد ذلك بتعميق تفاصيل هذه القرى من

حيث الحجم وكثافة السكان والبيوت، ثم قرّروا بناء قصر أو قصرين من قصور الإقطاع في المنطقة مع بيان التحصينات اللازمة.

كان دور الناس آخر الأدوار. بدأ التلاميذ بكشف الأدوار المختلفة والمراكز التي يتمتع بها جميع الناس الموجودين في هذه القرى، فاخترعوا مجموعة من الشخصيات مع بيان تفاصيل كل شخصية، وأطلقوا عليها أسماء وبينوا أماكن معيشتها، وما الذي كانت تعمله وكيف كانت تعمله، وكيف كان شكل الملابس التي ارتداها أولئك، وكيف كانت حياتهم عموماً.

كان التلاميذ معجبين بنظام الحمية الغذائية التي كان يسير عليها الأشخاص العاديون خلال تلك الفترة على وجه الخصوص. إن دراسة الحياة اليومية، وطريقة ارتداء الملابس، والعادات، تولدت جميعها من خلال مجموعة من التلاميذ عملت طيلة أسبوع كامل تقريباً.

قام التلاميذ بعد ذلك بإطلاق أسماء على هذه الشخصيات. ومرة أخرى ومن خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تنتمي إلى مناطق تلك الحقبة، بدأت المجموعات في التحدث عن المكان الذي يمكن أن تبنى فيه قلعة الملك، مع مراعاة المخاطر والمخاوف التي يمكن أن تواجه الناس في تلك الفترة.

بعد ثلاثة أسابيع من زيارتهم الأولى، عاد الشخصان اللذان يمثلان رجال العصور الوسطى. استعد التلاميذ لهذه الزيارة بأن خططوا لها مسبقاً ولبسوا بعض الملابس التي صمموها بأنفسهم، وأمطروا الرجلين بوابل من الأسئلة. لقد أصر التلاميذ برغبة شديدة على أن يخبروا الزائرين ما الذي كانوا يفعلونه. كل المجموعات حاولت تسويغ وجهات نظرها حول مكان بناء قلعة الملك. بعض المجموعات ولا سيّما تلك المعنية ببناء الدير – لم تُرِد أن تُبنى القلعة في منطقتها: مجموعات أخرى وجدت أنّ بناء القلعة في منطقتها تؤمن لها الحماية الكاملة، مع احتمالات انتعاش الحركة التجارية بسبب وجود عدد غير قليل من الجنود الذين سيحرسون القلعة. بعد ذلك قام الرجلان (المهندس

المعماري والفارس) ببيان رأيهما حول مكان بناء القلعة. وأهم من هذا كله، فقد أظهر هذان الرجلان أنهما كانا ينصتان بكل روية للتلاميذ وهم يقومون بتسويغ ما يقررونه ويفعلونه.

كان هذا كله بداية، أكثر منه نهاية المطاف. لقد امتدت الدراسة لتشمل المبنى الفعلي للقلعة وأنشطة عديدة أخرى. على أية حال، فإن البداية كان لها أساس قوي ومسوغ يمكن البناء عليه، فقد عمل التلاميذ على سبر غور العديد من الموضوعات التي كانت تهم الناس في القرون الوسطى.

أهداف الدراسات الاجتماعية

ما الذي تحتاج إلى معرفته عن الدراسات الاجتماعية؟

يبدو أن الجواب يمكن أن يكون أكثر مما تعرفه وما يمكنك أن تتعلمه. وهو بالتأكيد أكثر مما تستطيع الحصول عليه من أي كتاب مدرسي مقرر. وبصفتك معلّماً فإنك مدين لأجيال التلاميذ الذين قمت بتعليمهم لكي تصبح هذه المادة ذات نفع ومعنى، ومثيرة للفضول عند التلاميذ. للتاريخ كمٌّ هائل لا نهاية له من القصص التي تتعلق بالناس والأحداث، وبالقيم والقوانين التي يحتاجون إليها ليمارسوا عيشهم بتناغم وانسجام. لذا فإن الجواب الحقيقي عن سؤال "ما الذي تحتاج إلى معرفته عن الدراسات الاجتماعية؟" يمثّل مجموعَ ما يمكن أن تتعلمه من: التاريخ، والجغرافيا، والسياسة، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والاقتصاد، وعلم النفس، والدين.

كانت الدراسات الاجتماعية على الأغلب، في المدارس الابتدائية، موضوعاً يجب تعلمه إذا ما توفر لهذه الدراسات وقت كافٍ. وكانت الأولوية تعطى لموضوعات القراءة والرياضيات واللغة. وفي حين لم يكن ينظر إلى الدراسات الاجتماعية على أنها موضوع قليل الأهميّة، فإنها كان ينظر إليها من

زاوية أن مهارات القراءة والرياضيات واللغة تعتبر – من وجهة نظر المجتمع، ومعلمي الصفوف الابتدائية، ومديري المدارس – أساسيات، أو مواضيع جوهرية يجب تعلمها قبل كل شيء. ونظراً لأهميّة الدراسات الاجتماعيّة التي تعادل أهمية القراءة والرياضيات واللغة، فإنها تدرس لأن التلاميذ يحتاجون إليها في الحياة الاجتماعية.

إن سنوات السبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن المنصرم التي كان يُنظَر فيها إلى القراءة والرياضيات واللغة بوصفها أساسيّةً كان لها تأثير سلبيٌّ ظاهر على الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية. وقد أكدت دراسات مستقلة قام بها كل من جروس (1977)، وهان (1977)، أن الدراسات الاجتماعية كادت تتلاشى في الصفوف الابتدائية الأولى في تلك الفترة. واستمر هذا التوجّه في ظل وجود الحركة الكلية للغة (جودلاد وهان، 1985). ومع ذلك – وعلى الرغم من كل شيء – فقد بقيت الدراسات الاجتماعية مدرجة بطريقة أو بأخرى ضمن المناهج المدرسية التي اشتملت على قصص القراءة والأشعار والروايات التي حوت بغزارة مواقف اجتماعية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن اليوم المدرسي، يتكون من سلسلة معقدة غنية بالمواقف الاجتماعية والمشكلات التي تتراوح بين الغرفة الصفية، والضبط والربط داخل جدران المدرسة، مروراً بالكافتيريا، إلى باص المدرسة. وقد يثير المختصّون بالدراسات الاجتماعية مسألة أن التركيز ما يزال منصباً على مهارة اللغة، وليس على التطور أو النمو الاجتماعي.

ربما كان على المربين والسياسيين – في أقرب فرصة ممكنة – أن يدركوا حقيقة مفادها: أن الدراسات الاجتماعية مواد أساسية وضرورية وجوهرية في صفوف المرحلة الابتدائية. إن عملية الإصلاح التربوي لم يكن لها أي أثر حقيقي فيما يتعلق بمواضيع المهارات الأساسية، وأصبحت المدارس على وشك فقدان أي وقت لاستقطاعه من موضوعات دراسية أخرى. ليس من

الممكن أن يحسن التلاميذ مواقفهم واتجاهاتهم بدون انتباه المربين إلى مساعدتهم على التعلم عن أنفسهم وعن مسؤولياتهم في المجتمع الذي يعيشون فيه.

وقد حدد "المجلس القومي للدراسات الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة" عام 1989 الهدف الرئيسي للدراسات الاجتماعية؛ بأنه إعداد التلاميذ، وتجهيزهم بالمعرفة، والفهم للماضي بوصفه ضرورة ملحة لمواجهة مشاكل الحاضر والتخطيط للمستقبل. وذهب المجلس إلى القول بأن الدراسات الاجتماعية تمكن التلاميذ من المشاركة في عالمهم من خلال مساعدتهم على فهم علاقتهم مع الآخرين، وعلاقتهم بالمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

إن الوظيفتين الرئيسيتين للمدارس هما: مساعدة المجتمع من خلال خلق مواطنين فاعلين ومشاركين، ومساعدة التلاميذ على أن يعيشوا حياة سعيدة تتاح لهم من خلالها القدرة والإمكانية لتحقيق طاقاتهم الكامنة. هذا هو حالُ الدراسات الاجتماعية، وهذا هو السبب الذي يجعل منها مواد ضرورية مهمة في المدارس الابتدائية.

وعلى الرغم من أن أخصائيي الدراسات الاجتماعية يختلفون فيما يتعلق بالأولويات، فإن القائمة التالية تدرج الأهداف التي ترتبط غالباً ببرامج الدراسات الاجتماعية:

* --- إعداد مواطنين يمكن أن يتحملوا المسؤولية نحو الوطن والمجتمع المحلي.
* --- إعداد الطلبة للكليات والجامعات.
* --- تكوين الوعي والفهم للقضايا الاجتماعية المعاصرة.
* --- تكوين مفاهيم جيدة حول الذات وتطويرها.
* --- تعليم طرائق دراسة المجتمع وأساليبها.
* --- تحفيز الطلبة على تعلم الدراسات الاجتماعية.

* --- تنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

* --- إعداد مواطنين ذوي رؤية عالمية.

كل ما نعمله بوصفنا معلمين، فإننا ننجز للحاضر، ولكن يجب علينا أن ننجز للحاضر، وعين من أعيننا تنظر إلى المستقبل. التلاميذ الذين نعلمهم سيصبحون – مع مرور الأيام – كباراً في السن، ومن المرجح أنهم سيعيشون في مجتمع مختلف عن مجتمعنا؛ ولهذا يجب على المعلمين أن يتنبهوا لمجتمع المستقبل، ويعدوا تلاميذهم للعيش فيه.

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ نوع الأثر الذي يتركه المعلمون في نفوس التلاميذ، وكذلك نوعية التلاميذ الذين نعدهم، هي أمور في منتهى الأهمية والحساسية، كونها مخرجات مهمة جداً من مخرجات التعليم.

وفيما يلي عدد قليل من الموضوعات التي سيكون لنا – نحن معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية – أثر فيها عندما يصبح التلاميذ الذين نعلمهم الآن كباراً:

- الوظائف التي يتقلدونها، وطريقة أدائهم لهذه الوظائف.
- الطريقة التي يشعرون فيها بأنفسهم.
- طريقة تحملهم للمسؤولية.
- طريقة تعاملهم مع الآخرين.
- كيفية مواجهتهم للمشكلات وطريقة حلها.
- الدافعية والاتجاهات عامة.
- الأشياء التي يتمنونها، وكيف يتعاملون مع الأشياء التي يتمنونها ويقدرونها.
- كيفية النظر إلى التراث والتعلق به.
- كيفية تعاملهم مع البيئة التي يعيشون فيها.

- كيفية تعاملهم مع الناس الذين هم من مجتمعات وثقافات وأجناس وقوميات ومجموعات عِرقية مغايرة.

في كل هذه الموضوعات، وفي موضوعات أخرى، حيث يمكن للمعلمين أن يؤثروا في الطلبة، لا شكّ في أن معظمنا يقبل في سرور التنوع الكبير في المخرجات. السؤال هو: ما مقدار ما نتوقعه من أنفسنا حول كل موضوع؟ وهذا سؤال لا يمكن تركه بلا إجابة. من الممكن في هذا السياق استخدام تجميع الصور المتقطعة وإعادتها لتشكيل صورة واحدة؛ من السهل إنجاز هذه المهمة إذا توفرت لدينا الصورة الكاملة. عندها يتم تجميع الأجزاء بعضها إلى بعض، والأمر ذاته ينطبق على التعليم.

عملياً من المفيد وضع رؤية وتصور لنقل التلاميذ في سنّ (10-15 سنة) إلى المستقبل، ومن ثم العمل على تكوين هذه الرؤية وهذا التصور بالفعل.

يجب أن تكون الأهداف أول اهتمامات أيّ معلم، ولا سيّما معلم الدراسات الاجتماعية؛ فالأهداف يكمل بعضها بعضاً، وتعطي الواحدة منها الآخر وتعطى توجيهاً لجهودنا، ولا يمكن أن نصل إلى نقطة نستطيع عندها القول إننا حققنا جميع الأهداف. هل يمكن للمرء الادعاء بأنه أصبح يحل المشكلات بطريقة فاعلة وناجعة على سبيل المثال؟ أو يمكن الادعاء بأنه أصبح مواطناً صالحاً؟ إن فاعلية الأهداف وجوهرها كامنان في كونها تصف الشخص الذي نعمل دائماً على كينونته وصيرورته.

ومن جهة أخرى، فإن أغراض الدراسات الاجتماعية التي نرغب في تحقيقها – على المدى القصير – يمكن تحقيقها، ويمكن أيضاً قياسها، وتصبح هذه الأهداف القصيرة المدى علامات بارزة ومؤشرات لتقدمنا. تحدد الأهداف الاتجاهات التي نريد أن نصل إليها، وغالباً ما تتسم هذه الأهداف بالعمومية؛ لذا

يلجأ المعلم إلى استنباط مجموعة من الأغراض الإجرائية السلوكية التي يؤدي تحقيقها إلى تحقيق الهدف العام بعد فترة ليست بالقصيرة.

في مجال التربية والتعليم، عادةً ما نبدأ بالتخطيط من خلال تحديد أهدافنا، وعندما تتحدد هذه الأهداف فإننا نحاول أن نصف المخرجات النوعية المحددة لفترات قصيرة من التعليم.

إنّ الأهداف العامة، بدون أهداف إجرائية سلوكية يمكن تحقيقها وقياسها خلال فترة قصيرة، تبقى أحلاماً فحسب. أما الأهداف الإجرائية السلوكية المنفصلة تماماً عن الأهداف العامة، فإنها تبقى دون معنى. وإنّ أغراض تدريس الدراسات الاجتماعية يتم تحديدها على أساس المحتوى أو المضمون الذي يتم تعليمه، وفئة التلاميذ التي يتم تعليمها.

لقد تم تحديد الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة وتعريفها من مجموعات وهيئات على مستوى الدولة بصورة مركزية. وبصرف النظر عن المجموعة أو الهيئة، فإن مواد الدراسات الاجتماعية كانت ترتبط دائماً بأهداف تعليم المواطنة.

ويرى "المجلس القومي للدراسات الاجتماعية" أن من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات، وأن أي برنامج تدريس تقع عليه مسؤولية إعداد الشباب لكي يفهموا المشكلات التي تواجه المجتمع، والتي يزداد تنوعها يوماً بعد يوم، ويعملوا على حلّها. وقد تركزت الأهداف على حل المشكلات بطريقة تعاونية، على اعتبار أن المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب كانت ضرورية، لكنها لا تكفي إذا أردنا للأطفال أن يعيشوا في عالم اليوم. لقد أعطيت قضايا حل المشكلات والتفكير الناقد، وتطوير الاتجاهات الإيجابية تجاه الذات والآخرين، أولويّة وأهمية من المجلس القومي للدراسات الاجتماعية.

وتتلخص أهداف الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر اللجان القومية بالولايات المتحدة فيما يلي:

1- المسؤولية المدنية والمشاركة المدنية الفاعلة.
2- اعتبار خبرات الإنسان وممارساته جزءاً لا يتجزأ من الخبرة الإنسانية.
3- فهم ناقد للتاريخ والجغرافيا والاقتصاد والسياسة وعلم الاجتماع، بالإضافة إلى القيم والتقاليد.
4- فهم للشعوب الأخرى ولنقاط التشابه والاختلاف بينها.
5- الاتجاهات الناقدة والنظرة التحليلية للواقع المعيشي.

النظر إلى الخلف

لقد استحوذت الدراسات الاجتماعية على اهتمام وتفكير طويل، امتد على مدى النصف الثاني من القرن العشرين، وسوف يستمر هذا الاهتمام نفسه في ذهن المصلحين في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية. جوهر القضية أن المنهج كان وسيبقى في تغير مستمر، وهذا راجع جزئياً إلى التغير الدائم في المجتمع المحلي وفي العالم.

إن الحاجة التعليمية الوحيدة التي تبقى ثابتة في عالم متغير هي حاجة التلاميذ إلى التعلم حول كيفية حل المشكلات. عندما يتناول المعلمون مفهوم مشكلة ما عند تدريس الدراسات الاجتماعية، فإنهم يعملون لكي يمكنوا التلاميذ من التعامل مع المواقف التي لا يمكن لخبراتهم ومعارفهم أن تقدم إجابات جاهزة عنها.

وعلى الرغم من الاهتمام المتنامي حول إمكانية اختفاء الدراسات الاجتماعية من الصفوف الابتدائية، فإن الوظيفتين الرئيسيتين للمدرسة هما: خلق مواطنين صالحين فاعلين، ومساعدة التلاميذ على أن يحيوا حياة سعيدة.

بالإضافة إلى ذلك، فإن من بين أهداف الدراسات الاجتماعية الأخرى إعداد مواطنين مسؤولين ذوي وعي بقضاياهم المعاصرة، وذوي رؤية تتجاوز حدود بلدهم لتصل إلى العالم الفسيح. وتحرص الدراسات الاجتماعية على إعداد التلاميذ للكليات والجامعات، وللمهن التي يمكن أن يمارسوها مستقبلاً، من خلال محبة التلاميذ للتعلم، ومن خلال قدرتهم على حل المشكلات. وتعطي الأهداف العامة البعيدة المنال فرصةً لتوجيه عملية التعليم، وتعمل الأهداف الخاصة كلبنات في بناء الأهداف العامة.

الاختبار الذاتي

1- كيف يمكن وصف أسلوب حل المشكلات في مجال الدراسات الاجتماعية؟

2- لماذا كان تمرين بناء الخريطة في غاية الأهمية في الصف حين كان التلاميذ يدرسون تاريخ العصور الوسطى؟

3- في أي موضوع من موضوعات الدراسات الاجتماعية يكون للمعلم تأثير أكبر؟

4- كيف ركزت اللجان والمجالس القومية على دور مهارات التفكير في تدريس الدراسات الاجتماعية؟

المراجع

Geisel, T. (1954). *Horton Hears a Who*. New York: Putnam, 1954.

Goodlad, J. (1984). *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill. Frost, J. L. (1986). Children in changing society: frontiers of challenge. Childhood Education, 62 (March/April), 242-249.

Gross, R. E. (1977). The status of the social studies in the public schools of the Unites States. *Social Education*, 41 (November/December), 194-200, 205.

Hahn, C. W. (1977). Research in the diffusion of social studies innovations. In Hunkins, P. P. (ed.). *Review of research in social studies education:* 1970-75. Washington, D. C.

National Council for the Social Studies, and Boulder, Colo.: ERIC Clearing House for Social Studies/Social Science Education Consortium, pp.137-177.

Hahn, C. W. (1985). The status of the social studies in the public schools of the United States: another look. Social Education, 49 (January), 220-223.

Jarolimek, J. J. (1990). *Social studies in elementary education*. New York: MacMillan.

Moore, C. et al. (1989). Mental terms and the development of certainty. *Child Development*, 60 (February), 167-171.

NCSS Task Force on Early Childhood/ Elementary Social Studies (1989). Social studies for early childhood and elementary school children-preparing for the 21st Century. *Social Education*, 53 (January), 14-23.

NCSS Task Force on Scope and Sequence (1984). In search of a scope and sequence in the social studies. *Social Education*. 48 (April), 249-262.

Task Force of the National Commission on the Social Studies in the Schools (1989). *Charting a course: social studies for the 21st century*. Washington, D.C.: The National Commission on the Social Studies in the Schools.

القراءات المقترحة

Barr, R. D., Barth, J. L., and Shermis, S. S. (1977) *Defining the Social Studies. Bulletin 51*. Washington, D.C.: The National Council for the Social Studies.

Edelman, M. W. (1992). The challenges of the 90's: saving our children. *Social Education*, 56 (April/May), 240-243.

Longstreet, W. (1989). Education for citizenship: new dimensions. *Social Education*. 53 (January), 41-45.

Onosoko, J. J. (1992) An approach to designing thoughtful units. *The Social Studies*. 83 (September/October), 193-196.

2

الفصل الثاني

إعداد الخطط التعليمية

إعداد الخطط التعليمية

النظر إلى الأمام

يهدف هذا الفصل إلى مساعدتك لكي تصبح مخططاً جيداً. لذا، فإن الانتباه والاهتمام ينصبّان فيه على تحديد المشكلات التي تتعلق بالتخطيط للتعليم، وبيان خطط تعليم دراسات اجتماعية بعينها. وكلما توغلت في القراءة في هذا الفصل، فإن هناك أسئلة يجب عليك تأملها، وتشمل ما يلي:

- ما هي نقاط القوة ونقاط الضعف الموجودة فيَّ مخطِّطاً؟
- ما الذي أحتاجه حتى أكون قادراً على تخطيط وحدة تعليميّة؟
- هل من المحتمل أن أعتمد اعتماداً كبيراً جداً على الكتاب المدرسي؟
- ما هي الأغراض التي تؤديها الخطط التعليمية الأخرى وتخدمها؟

كما هو الحال في المواضيع الأخرى، فإن التخطيط الجيد يعتبر ضرورياً، إلا أنه ليس مكوّناً كافياً للتعليم الجيد للدراسات الاجتماعية. بعبارة أخرى، فإن المعلمين الجيدين هم المخططون الجيدون، ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن التخطيط الأفضل والأشمل والأكثر تركيزاً على ما يمكن تخيله وتوقعه يجعل كل شخص معلماً ناجحاً فاعلاً بصورة تلقائية. من الواضح أن الأمر أكبر من ذلك، وإذا لم تقتنع، تصوّر معلماً لا يقوم بالتخطيط أبداً؛ إن مثل هذا المعلم لا يمتلك إحساساً بما يمكن أن يحصل داخل غرفة الصف على الإطلاق، وسرعان ما يفقد فاعليته وتأثيره.

لحسن الحظ، ثمة قلة من المعلمين الذين ينطبق عليهم هذا الوصف، لكن عدداً كبيراً من المعلمين لا يبعدون عن هذا الوصف إلا خطوة واحدة فقط. في كثير من الأحيان، تتكون خطط التعليم من عبارات غير مفهومة (أشبه بالشيفرة)

في دفاتر خطط الدروس؛ تشير فقط إلى الصفحات في الكتاب المدرسي المقرر، ومثل هذا النوع من الخطط قلما يُسهم في إيجاد غرفة صفية خلاقة ومثيرة.

هل تستطيع؟ هل؟

هل تستطيع:

- أن تخطط لوحدة تعليمية؟
- أن تتعرف الأنواع المختلفة من الوحدات التعلمية وتصفها؟ وتكتب الأهداف أو الأغراض؟
- أن تؤسس نظاماً محدداً للعملية التعليمية؟
- أن تعين خطوات "دراسة الحالة"؟

هل:

- لديك أية خبرات في التخطيط التعاوني؟
- تعرف كيف تشرع في اختيار موضوع للوحدة؟
- تعرف مقدار الحرية التي يتمتع بها المعلمون حول ما يعلمونه؟
- تعرف المقصود بمصطلح "الشبكة المفاهيمية" عند الحديث عن التخطيط؟
- تمتلك فهماً للأهداف التعليمية؟

النشاط المركز:

قبل قراءة هذا الفصل، يمكنك أن تجرب هذا النشاط على نطاق الصف.

التخطيط للدراسات الاجتماعية: طريقة البحث عن كل صغيرة وكبيرة

ربما تذكر أنك ذهبت في صغرك إلى رحلة بحث واستكشاف، وأنّك أُعطيتَ قائمة ببنود ومواد غريبة لكي تحضرها معك لدى عودتك. ربما كنت مشتركاً في مناقشة فرق أخرى ضمن مدة زمنية محددة. إنّ نشاط البحث عن الأشخاص شبيه بنشاط البحث عن الأشياء، لكن بدلاً من البحث عن الأشياء فإنك تبحث عن الأشخاص ذوي الخبرات والمعارف المحددة. وتقوم بالبحث عنهم وأنت داخل الغرفة الصفية.

وفيما يلي قواعد البحث والاكتشاف في مجال الخبرات البشرية:

1- إن وظيفتك هي وضع الحرف الأول من اسم الشخص في الفراغات المبينة أدناه، وعليك أن تكتشف من الذي يملك المعارف والخبرة من خلال طرح الأسئلة مع كل زميل من زملائك.

2- كل فرد في الغرفة الصفية – بما في ذلك المعلم – يصلح لأن يشارك، ولكن لا يمكنك ذكر اسم الشخص الواحد أمام أكثر من بندين فقط من البنود التالية:

* --- يستطيع تعريف الدراسات الاجتماعية في أقل من (25) كلمة.
* --- سبق أن درس أحد موضوعات الدراسات الاجتماعية بوصفها هواية.
* --- يستطيع التفريق بين الهدف والغرض.
* --- يفرق ما بين نشاط المعلم وما تم تعلمه بالفعل.
* --- يستطيع أن يذكر أكثر ما يغيظ مدرسي الدراسات الاجتماعية.
* --- يستطيع إعداد خطة للدرس، ثم يقوم بتدريسها للطلبة.
* --- يعرف ما هي الوحدات الدراسية.
* --- يستطيع تسمية خمس مواد من الدراسات الاجتماعية.
* --- يعرف على الأقل دورية علمية، أو مجلة علمية، في مجال الدراسات الاجتماعية.

* --- يستطيع أن يساعد معلماً في تحضير وحدة دراسية.
* --- يمكن أن يذكر ثلاثة أسباب لتخطيط ما ينوي عمله.
* --- يتذكر ثلاث وحدات دراسية من مواد الدراسات الاجتماعية من أيام الصفوف الابتدائية.
* --- يشارك في مؤتمر واحد خاص بالمعلمين على الأقل.
* --- يسمي اثنين من الناشرين لسلسلة مقررات الدراسات الاجتماعية.
* --- يعطي ثلاثة مسوغات قد يقدمها المعلمون لعدم بذل مزيد من الوقت في التخطيط.
* --- يذكر الفرق بين وحدة المصادر والوحدة التعليمية.
* --- يلاحظ درساً في الدراسات الاجتماعية قُدّم للطلبة في السنة الماضية.
* --- يعرف الفرق بين الحقيقة والمفهوم.
* --- يختار موضوعاً ما ليعلمه.

بعد أن ينتهي المعلم من البحث، يناقش القائمة. إن هذه التقنية في البحث والاستكشاف يمكن استخدامها مع طلبة الصفوف الابتدائية في أي موضوع يختارونه، مثل: (1) كسارة الثلج، (2) طريقة لتقييم الاستعداد والخلفية حول موضوع ما، (3) طريقة تشكيل الجماعات.

تعرّف النقاط المهمة أثناء القراءة

لماذا يعتبر التخطيط مهماً؟

يعتبر التخطيط مهماً في ميادين واسعة؛ مثل ميدان الدراسات الاجتماعية، حيث يتوفر الكثير من المعلومات والمعارف. وبسبب اتساع المجال ورحابته، فإن المعلمين لا يتمكّنون من تحصيل قدرٍ من المعرفة كافٍ لإتقان

تدريس الدراسات الاجتماعية دون مساعدة عدد كبير من المصادر. وأحد العناصر الرئيسة للتخطيط الجيد هو إيجاد تلك المصادر وجمعها وتنظيمها بطريقة هادفة.

باستثناء معلمي ومعلمات مرحلة رياض الأطفال، وربما الصفوف الابتدائية الأولى، فإن نقطة البداية للتخطيط تكون في الغالب الكتاب المدرسي المقرر، ثم تأتي بعد ذلك توجيهات وإرشادات كتاب دليل المعلم الذي تقدمه مديرية التربية. وقد يحصل المعلمون الجدد أيضاً على المساعدة من معلم مختص يقوم مقام المرشد في بعض المناطق، حول بعض المواضيع. وبإمكان أشخاص مثل قائد الفريق، أو رئيس الدائرة، أو مجموعة المعلمين الذين يدرسون الصفوف نفسها، أن يدلوا بدلوهم ويقدموا بعض الإضافات. ونظراً لأن السلطات المحلية مسؤولة قانونياً عن المدارس فيها، فقد يكون هناك بعض الأنظمة الإرشادية والقوانين والقواعد التي تتعلق بما يتم تعليمه للطلبة ينبغي أخذها بعين الاعتبار.

وقد تقوم منظمات المعلمين الوطنية بتوفير خدمات بشأن الدراسات الاجتماعية أيضاً، ويعتبر "المجلس القومي للدراسات الاجتماعية"، والمؤسسة القومية للتربية أكبر مؤسستين في هذا المجال. ويقوم المجلس القومي للدراسات الاجتماعية وحده بنشر دوريتين علميتين مفيدتين هما "التربية الاجتماعية والدراسات الاجتماعية"، و"المتعلم الصغير".

إن مشكلتنا مع هذه المصادر، أنها تتجه إلى توفير كم هائل من المواد المطبوعة؛ التي لا تفيد في شيء سوى المزيد من التشويش للمعلمين المبتدئين. ونتيجة لذلك يرجع المعلمون المبتدئون إلى الكتاب المدرسي بوصفه أسلم المصادر.

إن الالتزام بأسلوب صارم مع الكتاب المقرر يصبح نموذج المعلمين الجدد، وفي الأغلب فهم يبقون معه حتى نهاية حياتهم العملية. وهذا تصرف

طبيعي يلجأ إليه الإنسان، فهو يقلل مقدار إعمال الفكر المطلوب لتعليم الدرس، ويترك قرارات التخطيط الصعبة لمن يسمون "الخبراء" أو "المشرفين التربويين".

ثمة أسباب تبين لنا لماذا يكون الاعتماد على المقرر الدراسي مساراً غير صحيح، وهي:

1- اتباع هذا الطريق يعني أن كلاً من المعلم، ومادة الدراسات الاجتماعية، والغرفة الصفية، لن يكون مثيراً للاهتمام المطلوب من عملية التعليم. وإذا كان همّ التعليم أن يصنع متعلمين مستقلين، فإن التعليم الذي يعتمد على الكتاب المدرسي لن يخلق هذا النوع من المتعلمين.
2- الدراسات الاجتماعية التي تتبع طريقة "اقرأ ثم أجب عن الأمثلة" التي هي نتاج الاعتماد على الكتاب المدرسي لا تكون مفيدة، ولا تؤدي إلى أي غرض نافع، ولا يستمتع بها الطلبة.
3- تؤدي هذه الطريقة إلى عدم الرضا والإشباع من المعلم، وتؤدي كذلك إلى إنهاك المعلمين وانطفائهم بسبب طول استغراقهم في روتين عمل واحد سنين طويلة، وهو انطفاء أصبح داءً مزمناً على مستوى الدولة في مدارسنا.

تهيئة الموقف: خلق البيئة

دعنا نفترض بأنك سوف تتجنب شرك الكتاب المدرسي. كيف تبدأ بالتخطيط؟ بالتأكيد، فإن كلاً من عملية التخطيط، وما ينتج عنها، تشتمل على قدر جيد من تهيئة الموقف. إن تدريس الدراسات الاجتماعية في الغرفة الصفية يشبه تقريباً عمل المسرح؛ حيث نحاول خلق مناخ درامي مسرحي في جو يكون فيه شدّ وتوتر فعلي وإثارة كافية لإحداث عملية التعلم والتعليم.

ومع وجود التخطيط الفاعل في تدريس الدراسات الاجتماعية، فإنّ هذا الجو يتولد، ويمكن تمييزه من خلال العلامات البارزة التي يمكن التنبؤ بها. وهذه تشمل:

1- شعور بالتوقع أو التنبؤ من جانب جمهور الطلبة، فهم يعرفون بأن شيئاً خاصاً مميزاً سوف يحدث، ولديهم فكرة جيدة نوعاً ما عن ماهية هذا الشيء.
2- إحساس بالهدف والاتجاه، فالطلبة يعرفون سبب وجودهم في الصف. ويعرفون كل ما يعنيه لهم الصف والغرفة الصفية.
3- إدراك ووعي بأن ما يُعمل اليوم له علاقة بالأمس وله علاقة بالغد.
4- جو من المشاركة والاندماج في عملية التخطيط، وكيف تتدفق الخطط وتسير في العمل. هناك إحساس بالمجتمع أو حتى بالعائلة مفاده أننا جميعاً في القارب نفسه؛ فإما أن ننجو جميعاً أو نغرق جميعاً.
5- وعي القيادة وإدراكها نوعاً ما، وهذا يلغي أو – على الأقل يخفّف – الاختلاف والتناقض، ويبقي على العمل ويحافظ عليه مع شيء من المرونة.

تتابع عناصر التخطيط الفعّال

لماذا لا يقوم المعلمون بعملية التخطيط؟

ربما يكون من المهم أن ننظر في بعض الأسباب المؤدية إلى عدم التخطيط بفاعلية. ربما كان هذا مفيداً لنا عندما نعمد إلى تفحص بعض أدوات التخطيط المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية، وعلينا أن نتعامل مع فهم المعلمين للتخطيط. وفيما يلي عدد من الاستنتاجات المنطقية المعقولة حول العوامل ذات العلاقة بفشل المعلمين في التخطيط:

1- **عدم وجود وقت كافٍ**: لدى المعلمين أيام في غاية الازدحام ممتلئة بأمور بسيطة (غير ذات قيمة)، ولكن لا يمكن تجنبها مثل: الأعمال الكتابية الروتينية، والانتباه الشديد للطلبة، وحوادث الغرفة الصفية، وأمور الضبط والربط، وتصليح أوراق الاختبارات ووضع العلامات. وهذا السبب يمكن استخدامه لتعليل عدم قيام المعلمين بالتخطيط على نحو دقيق.

2- **الإخفاق في تنظيم أولويات الوقت أو إعطاء أولوية للتخطيط**: لأن عملية التعليم تستغرق وقتاً طويلاً فإن المعلمين عادةً ما يحرصون على اختيار ما يتوجب، وما لا يتوجب عليهم عمله. يرى المعلم أن ثمّة أنشطة مشروعة يعطيها المزيد من الوقت مثل الاعتناء بكشف العلامات. وعندما تتقاطع عملية وضع العلامات على أوراق الاختبارات والعناية بكشف العلامات مع عملية التخطيط، فلا بد أن يكون ثمّة خطأ ما يجب تصحيحه.

3- **الاعتماد على المواد السابقة**: حينما يقوم المعلمون بتدريس مبحث من المباحث عدة مرات، فإنهم يبدأون بتجميع قدر كافٍ من المادة يستخدمونه لاحقاً. العبارة التي تخطر على البال هي "إذا لم تتكسر لا تقم بإصلاحها"؛ أي دعها وشأنها ما دامت تعمل. لكن الخطورة تكمن في النزعة إلى التخلف وراء الزمن.

4- **المماطلة أو التأجيل**: ربما تكون المشكلة بالنسبة إلى بعضنا، هي التباطؤ والتأجيل في إنجاز الأشياء؛ بحيث لا يتبقى ما يكفي من الوقت للتحضير أو الحصول على المواد المطلوبة للتخطيط الجيد.

5- **الفشل في عملية الاتصال**: التخطيط الجيد يعني السماح لكل الأفراد والجهات المعنية؛ كالوالدين، ومسؤولي مصادر التعلم، ومديري المدارس، والمعلمين وغيرهم، أن يعرفوا مسبقاً ما يجب عليهم أن يعملوه.

وإذا لم يتحقّق فهم واضح للأفراد الذين يمكن أن يساعدوا على التحضير والإعداد، فإن عملية التخطيط كلّها قد تنهار.

6- **الخبرة:** قد تقف الخبرة نفسها حجر عثرة في طريق التخطيط الفاعل، إذ يمكن للمعلمين أن يكوّنوا أنماطاً سلوكية وعادات بسرعة كبيرة جداً بحيث لا تكون معها مثمرة؛ لأن هذه الأنماط تقف ضد فكرة التخطيط وتأتي بنتائج عكسية. ويمكن لهذه النمطية من السلوك أن تستمر وتدوم، وفي العادة يكون من السهل اكتساب عادات سيئة، ومن الصعب التخلص منها، بعكس العادات الجيدة.

7- **قلة الاهتمام أو الحماس، أو الخوف من المحتوى المقرر:** بعض الأفراد لا يُبدون اهتماماً في تدريس الدراسات الاجتماعية. ربما جنح هؤلاء إلى ربط خوفهم الذي كان ينتابهم من إجبارهم على دراسة مواد التاريخ والجغرافيا في الكليات والجامعات بهذا الأمر. ولأنّ الإعداد والتحضير الجيد يشتمل على الانغماس في المحتوى والمضمون، فإن ذلك يمكن أن يخلق مشكلة حقيقية؛ فإذا قام المعلمون بتدريس المحتوى فإن هذا التدريس يصاحبه عدم رضاهم عن المحتوى الذي اكتسبوه أيام دراستهم للدراسات الاجتماعية. ومن المحتمل أن يعيدوا التجربة التي مروا بها عندما كانوا يتعرضون لعمليات تدريس لا يسبقها تخطيط جيد، مما يجعلهم يكرهون المادة.

8- **الطاقة المتدنية:** العديد من المعلمين يمكن أن يتعلّلوا بأنهم لا يملكون الطاقة الكافية لإجراء التخطيط المناسب لهذه المادة، سواء كانت الطاقة نفسية أو جسدية. هؤلاء يدعون بأن التعليم يستنزفهم، ويتركهم بلا أي مخزون من الطاقة يمكِّنهم بذله في التحضير والإعداد.

9- **عدم القدرة على التعامل مع ضغط الزملاء في العمل:** يحب المعلمون أن يكونوا محبوبين ومقبولين عند نظرائهم المعلمين؛ لذا فإنهم يحاولون أن

يتصرفوا بطرق يقبلها ويؤيدها من أمضوا سنوات طويلة في هذه المهنة. إنهم ينظّمون سلوكياتهم بحيث تكون نموذجاً مشابهاً لنموذج المعلمين ذوي الخبرة، ويحاولون أن يأخذوا بنصائحهم. عندما يخبرهم المعلمون القدامى بأن الأشياء التي تعلموها في الكليات والجامعات كانت عبارة عن مثاليات، وليس لها أية علاقة بما يجري على أرض الواقع في هذا العالم، فإنهم يشيرون برؤوسهم بالموافقة، ويتصرفون على هذا الأساس. أثر كل هذا في التخطيط هو أن المعلم الجيد يقبل هذه النماذج السيئة، والنصائح السيئة، خوفاً من أن يكون موقع استهزاء المعلمين القدامى. ومن المحتمل في هذه الحالة أن يقوم بأنماط تخطيطية سيئة نتيجة لذلك.

لا توجد طرق سهلة للتعامل مع جميع هذه الأطراف التي تعمل ضد التخطيط. ومن الواضح أنّ الضبط الذاتي والتمسك بالهدف هما ما يحتاج إليه المعلمون. ثمّة أيضاً بعض الاستراتيجيات (الخطط) التي يمكن للمعلمين أن يستخدموها لتحسين عاداتهم ومهاراتهم التخطيطية. وقد لا تصلح كل المقترحات التالية لكل شخص، لكنها تستحق أن تُجرّب:

1- استثمر وقتك على أفضل صورة ممكنة. هذا يتضمن جدولة للوقت والتزاماً بهذه الجدولة. اعتبر وقت التخطيط كأنه موعد مع رئيس الدولة يجب الالتزام به.

2- أعدّ قائمة بمهام التخطيط، وضَعْ سلم أولويات.

3- افحص نماذجك السلوكية وغيّرها عند الضرورة، فالأشياء الصغيرة قد تؤثر تأثيراً كبيراً. حدد غرفة مَن مِنَ الناس ستمر بها أولاً عندما تصل إلى المدرسة أو تغادرها. إن معرفة كيفية تحاشي، أو عدم تحاشي، المعوقات يمكن أن يزيد، أو ينقص، بشكل كبير الأوقات المستغرقة في التخطيط.

4- قم بعمل "الأسوأ" أولاً، أي أن تعمل الشيء الذي تكره عمله أكثر من غيره، والذي كنت ترغب في تأجيله قبل أن تقوم بعمل الأمور الأسهل أو التي ترضيك أكثر.

5- تعلم أن تكون شديداً وقاسياً، ولكن بأدب، ودون شعور بالذنب، وبذلك تتخلص من، أو تبتعد عن، الأشياء التي يمكن أن تقطع عليك وقت التخطيط.

6- سجل بنجاحات تخطيطك واحتفل بها بطرق يمكنك أن تتذكرها، وبعد ذلك كرّرها إذا كانت ما زالت صالحة.

أنواع التخطيط للوحدات الدراسية: لماذا تكون بعض الوحدات مناسبة على وجه الخصوص لتدريس الدراسات الاجتماعية؟

كما سبق أن ذكرت، فإن التعليم المستند إلى الكتاب المدرسي هو نموذج سهل ويمكن التعود عليه. معظم المعلمين يلجأون إلى الكتاب المدرسي، وثمة أسباب وراء ذلك.

وحدات الكتب المدرسية المقررة

تتألف سلسلة الكتب المدرسية للدراسات الاجتماعية، في بنيتها وتركيبها، من وحدات تتكون من فصول منفصلة. وتقوم أدلّة المعلمين بتفسير تلك المواد مثل: قوائم المفردات اللغوية، وأفكار حول الأنشطة والفعاليات، وخطط الدروس اليومية، وقوائم بالمراجع الإضافية. يمكن للناشرين أيضاً أن يوفّروا مواد تكميلية كثيرة العدد؛ بما في ذلك مواد مثل: أقلام فلوماستر ذات خطوط سوداء

يمكن استخدامها في عمل نتاجات الأطفال، وكذلك الملصقات، والخرائط، واللوحات، والرسومات.

إنّ المعلمين الذين يعتمدون اعتماداً مكثفاً على الكتب المدرسية في تدريسهم للدراسات الاجتماعية، عليهم أن يهتمّوا على وجه الخصوص بالتعليم الهادف. وإن نظاماً محكماً من التخطيط المتأني الحريص يمكن أن يساعد في تقليل، إن لم يُجَنِّبنا تماماً العثرات والسقوط في الشراك التي تكون عادة مرتبطة بتدريس الكتب المقررة.

يمكن للمعلمين الأقل خبرة أن يتبعوا الخطوات التالية:

1- حاول أن تحصل على الصورة الكلية للكتاب المدرسي، ثم تعرّف على أهداف الكتاب وكيفية تنظيم وحداته.

2- تأمّل تقويم السنة الدراسية لتعرف مقدار الوقت الذي تريد أن تعطيه للوحدات المختلفة في الكتاب. عند إنجازك ذلك، تأكد أنك وضعت في اعتبارك التعامل مع الوحدات بشكل غير متساو، حيث عليك إعطاء بعض الوحدات وقتاً أكثر من غيرها.

3- استفد من دليل المعلم بصورة منتظمة للتخطيط للأنشطة الخاصة بتقديم المادة والتعريف بها، ثم لتساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف وفهم المادة بصورة جيدة.

4- كن حساساً تجاه الطلبة الذين يعانون من مشكلة القراءة، وكن مستعداً لتغيير الأسلوب في التعليم.

5- قم بإغناء المقترحات والإرشادات في الكتب المقررة بأنشطة مساعدة وتكميلية. وحاول أن تكوّن توازناً بين الأنشطة المستجدة وبين الأنشطة التقليدية المكررة في الكتب المدرسية. هذا الأمر يعطي التلاميذ شعوراً بأنهم قادرون على تعلم خبرات جديدة حول كيفية عمل الأشياء.

6- استخدم بنود التقييم التي يوفرها لك الكتاب المدرسي، ولكن في ضوء ارتباطها بالأهداف التعليمية العامة والخاصة. هذا يعني أنك ترى أياً من المعلومات، والمفاهيم، والمهارات الأساسية، تم اختيارها. تأكد من أن هذه الأمور ليس فيها أخطاء. على سبيل المثال، يجدر بك أن تنفق بعض الوقت لتختبر بنفسك أن الإجابات موجودة في الكتاب المدرسي.

الوحدات التعاونية

في كثير من الإدارات التعليمية، يعمل المعلمون في مجموعات لتحضير الوحدات، ويتباين الجدل المثار حول العمل بهذه الطريقة ويتنوع. في بعض الحالات، هناك جهود رسمية تشمل المناطق التعليمية كافة من قبل مجموعات معينة من المعلمين. وهناك ترتيبات رسمية أخرى يمكن أن تشتمل على شخص مسؤول في الإدارة التعليمية، أو معلم منسق، أو معلم أول في مدرسة بعينها. وقد يتعايش أيضاً كل من التقسيم الرسمي وغير الرسمي للمعلمين للعمل في مجموعات في الصفوف الابتدائية الأولى.

إن نوع الوحدات المنتجة والطرق المتوقعة من قبل المعلمين لتدريسها، تظهر تنوعاً كبيراً بقدر تنوع تلك الطرق. في معظم الحالات، يكون القصد تجميع المواهب، وتوفير وقت التخطيط الذي يقوم به المعلم بشكل انفرادي، وتأمين نوع من الانسجام والتناغم في العمل المنتج. وفي بعض الحالات تبنى الوحدات وتشكّل لضمان أن جميع المعلمين سوف يتبعون مساراً مرسوماً ومخططاً له سلفاً.

إذاً، فهناك احتمال قوي لأن تنتج تلك الجهود وحدات مرجعية يمكن تقاسمها بين المعلمين. تقوم الوحدات المرجعية بتحديد الأغراض العامة المشتركة بشكل منظم، وبتحديد أكثر المصادر المتاحة نفعاً لاستخدام كل من الطالب والمعلم. كما تقوم الوحدات المرجعية بالتخطيط للأنشطة والاختبارات وأدوات التقويم.

في بعض الحالات، يمكن اعتبار الوحدات التي يتم التخطيط لها جماعياً، على أنها وحدات تعليمية، ومن الممكن أن يتناول المعلمون هذه الخطط ويستخدموها، وأن يستنيروا بها ويضعوا خططاً خاصة بهم.

وعلى المعلمين الذين تقع بين أيديهم خطط تعاونية أن يأخذوا النقاط التالية بعين الاعتبار:

1- حدد درجة الانسجام والتعاون المتوقعة منك، وكذلك المدى الذي يتوقع منك أن تبلغه في استخدامك للوحدات التي تم تحضيرها مسبقاً. عند هذه الخطوة، وعند الخطوات اللاحقة جميعاً، من المفيد أن تستنير بنصيحة المعلم الأول في مدرستك، أو مدير المدرسة إن أمكن.

2- عليك أن تكون على صلة وثيقة بالوحدات، مولياً اهتماماً وانتباهاً خاصّين للأهداف والأغراض.

3- اعرف كيف تتناسب الوحدات التعاونية مع الكتب المدرسية المقررة الموجودة في الغرفة الصفية.

4- اسبرْ غَوْر الأنشطة، وابحث عن نوعية التعليم المرغوب فيه، وركّز على وجهات النظر ذات القيمة.

5- ابحث عن أساليب تعمل على زيادة الأنشطة والدروس الواردة في الخطط التعاونية وإثرائها وتطويرها.

6- إذا سمحت المدرسة خطط لأنشطة بديلة، ودروس لتعوض عن تلك الأنشطة والدروس التي تعتقد أن مستواها ضعيف.

7- اعمل من خلال الخطط المعطاة لك ونفذها،، وأبق عقلك متفتحاً دائم اليقظة، وراجع فاعلية الأنشطة البديلة.

وحدات يطورها المعلم: لماذا؟ ومتى؟

تستعمل الكلمة "وحدة" بمعانٍ مختلفة. وبشكل رئيس، فإن الوحدة تشتمل على كل شيء يقوم الصف بعمله لكي يتعلم مبحثاً من المباحث. وما يوحّد الدراسة، أو يجعلها وحدة، هو المبحث نفسه، سواء أكان موضوعاً عاماً مثل

المواصلات أو النقل، أم مفهوماً مثل الديمقراطية، أم فترة زمنية مثل عصر الاستكشافات، أم سؤالاً مثل كيف يمكن أن نخفف من التلوث.

عندما نتكلم عن الوحدات في التعليم لمبحثٍ ما، فإننا في العادة نتكلم عن خطط التعليم لهذا المبحث. إن مثل هذه الخطط تتفاوت في الطول، وفي مقادير التفاصيل، وحتى في مصدر إنتاجها. من الممكن أن تخطط الوحدة لأسبوع من الزمان، أو لسنة، أو لأسابيع. ويعتقد بعض الناس أن على التلاميذ تعلم الكثير عن موضوعات محددة، وبعضهم يعتقد أن على التلاميذ أن يتعلموا موضوعات عدة. يجب أن تغطي خطة الوحدة ثلاثة أو أربعة أسابيع عند العديد من المعلمين، لكن خطط وحدات الصفوف الابتدائية الدنيا يجب أن تغطي فترة أقصر من ذلك بكثير.

السؤال المُلحّ الضاغط في كل مستوى من مستويات الخبرة، هو: متى، وكيف يجب على المعلمين أن يُعدّوا خططهم التعليمية بأنفسهم؟ إن النموذج السائد، لا سيما في الصفوف العليا، أن يلتزم المعلم بنصوص الكتب المدرسية المقررة، ذلك لأن المعلمين المبتدئين لديهم الشعور والاعتقاد بأن هذا هو ما يجب عليهم القيام به، علاوةً على الاعتقاد بأن هذا النهج أو الطريق آمن وسهل.

إن تعليم الكتب المدرسية المقررة هو نموذج من السهل تنظيمه، والالتزام به، ووضعه موضع التنفيذ، وهناك ضغط على المعلمين ليقوموا بالكثير في وقت قليل. وعليه، فإنهم يرون أن من الضرورة بمكان أن يستخدموا في غرفة الصف وحدات الكتب المدرسية المقررة، أو بعض الخطط التدريسية الأخرى المعدة سلفاً.

وبالاعتماد على التجربة العملية لا على المعرفة العلمية، فإنني أعتقد بأن على المعلمين، إذا ما أتيحت لهم فرصة الاختيار، أن ينشئوا على الأقل وحدة جديدة واحدة من صنعهم الخاص في كل سنة دراسية. وأعتقد أن التعليم مهنة

إبداعية خلاقة، وأن المعلمين المبدعين يبقون راغبين في أن يبدعوا بأنفسهم وباستمرار أفكاراً جديدة.

على أية حال، فإنه إذا ما توفر الوقت الكافي المطلوب لكي نجدد ونعدّل ونطوّر المصادر، فإن وحدة واحدة جديدة هي كل ما يستطيع المعلم عمله بشكل جيد. هذا لا يعني بالضرورة عدم الإضافة إلى الوحدات التي بين يديه، أو تعديلها، أو تطويرها. الوحدة المُطوَّرة في سنة من السنين تعتمد على عدد من العوامل مثل:

1- اهتمامات المعلم الحالية.

2- التقويم المدرسي، والأحداث التي جرت في السنة المعينة.

3- المادة العلمية المتوفرة.

4- نقاط الضعف الملاحَظَة، والثغرات في الوحدات المتوفرة.

5- اهتمامات التلاميذ الحالية.

ويمكن أن تأخذ الوحدات التي يضعها المعلمون أي شكل من الأشكال، ولكن مهما يكن الشكل الذي تأخذه هذه الوحدات، فإنها تعني بالتأكيد عملاً إضافياً للمعلم أكثر من مجرد اتباع خطة جاهزة. لماذا إذاً نقوم بعمل الخطة؟ إذا كان الجواب أن التخطيط لتلك الوحدات يحقّق تعليماً أفضل، فإنّه يستحق الجهود المبذولة لإنجازه.

على أية حال، هناك حجج كثيرة تدعم وجهة النظر القائلة بأن الوحدات التي يصنعها المعلم تستحق الجهد المبذول فيها. أول هذه الحجج أن المعلم حين يقوم بالتخطيط فإنه يقوم بذلك لكي تتناسب خطته مع احتياجات صف معين وقدراته. ويمكن للمعلم أن يستفيد في وضع خطته من المصادر الخاصة به، والموجودة في مكتبته، أو تلك المصادر التي جمعها تلاميذ صف يعلّمه.

يمكن لهذه الوحدات التي يعدها المعلم أن تعكس قدراته الفردية، ومواهبه، وشخصيته، وأسلوب تدريسه. كما أن شعور المعلمين بتحقيق إنجاز ما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويبعد عنهم حالة الانطفاء التي تصيب أي موظف في أية مهنة يقضي فيها وقتاً طويلاً جداً في عمل روتيني متكرر، وعلى الأخص في مهنة كالتعليم.

إنّ وحدات التعليم التي يعدها المعلم تملك صفة "التصنيع اليدوي"، من حيث كونها تتناسب مع إنجاز ما يعتقد المعلم بأنه الأهم، ومع الطرق التي يعتقد أنها الأفضل، والأكثر مناسبةً للأفراد المعنيين بها بشكل مباشر.

تحديد موضوعات الوحدة الدراسية

هناك خياران متاحان للمعلمين الذين يرغبون في تخطيط وحداتهم الخاصة بهم، أو على الأقل بعضها. ويمكن تلخيص الخيار الأول في أن ينصرف المعلم إلى إرشادات المنهاج أو إلى دليل المنهاج. وفي بعض الحالات يكون مطلوباً من المعلمين أن يلتزموا ببعض الموضوعات المبينة في الدليل.

أمّا الخيار الثاني لدى المعلمين فهو أن يقوموا بالتخطيط بالاشتراك مع معلمين آخرين يعلمون نفس الموضوعات، أو موضوعات مشابهة.

وسواء قام المعلم بالتخطيط بنفسه، أو ساعده بعض المعلمين في التخطيط، فإن الإجراء هو ذاته في الحالتين.

في بعض الأحيان يبدو أن هناك أفكاراً رائعة ومثيرة تقفز إلى السطح، حيث يواجه المعلم أو الصف في بعض الأحيان بعض الأحداث المحفزة والمحركة، التي تولد الحماس والفضول والرغبة في البحث والاستقصاء. على سبيل المثال: شيء ما في الأخبار، أو حدث ما في المنطقة المجاورة للمدرسة أو البيت، أو شيء ما ملفت للانتباه يقرأه أحد الأشخاص أو يراه في التلفاز. هذه

الأحداث جميعاً إذا ما نوقشت داخل حجرة الصف فإنها تجعل من دراسة بعض المباحث دراسة مثالية.

وفي كثير من الأحيان، يكون المعلم منهمكاً في البحث عن موضوع ما لتناوله. في مثل هذه الحالة فإن التفكير يمر بخطوات أربعة هي:

1- استعراض مواضيع معينة محتملة على بساط البحث.

2- تضييق المجال والتركيز على نقطة معينة.

3- اختيار موضوع محدد، واختيار عنوان لهذا الموضوع يعطيه صفة الخصوصية والجاذبية.

4- تحديد طريقة تناول الموضوع المنوي تدريسه في غرفة الصف.

يبدو واضحاً أن المعلم المبتدئ يحتاج أولاً إلى أن تتكون لديه فكرة حول الأشياء الملائمة كمواضيع للوحدة في مجال الدراسات الاجتماعية. إن التمعن في سلسلة، أو أكثر، من الكتب المقررة يمكن أن يعطي فكرة عن أنواع المباحث التي قد تكون ملائمة. وللحصول على صورة أوسع وأشمل، يمكن افتراض أن الأمور التالية تعتبر متطابقة نمطياً: الأقطار، والأقاليم، والأحداث أو سلسلة الأحداث المترابطة، والظواهر، والمشكلات أو الشخصيات التاريخية، والقضايا العامة.

ولكي نوضح كيف يحدث الاختيار، ربما كان من المفيد أن نأخذ المثال الخاص بمعلم الصف الرابع الابتدائي الذي عانى من حالة عدم القدرة على اتخاذ القرار.

لنفرض أنه تم تجاوز المستوى الأول من مستويات اتخاذ القرار، واتخذ قرار تدريس وحدة تتناول أفريقيا. ولكن؛ ماذا عن أفريقيا؟ الموضوع ما يزال واسعاً جداً وغير محدد.

قد يستخدم المعلم في المرحلة الأولى بعض المصادر، أو يتكلم مع الآخرين حول الموضوع، ثم يعد في المرحلة الثانية قائمة بالعناصر التالية على سبيل المثال، مع ملاحظة أن هناك تنوعاً هائلاً في هذه العناصر ودرجة جاذبيتها:

- الوجوه العديدة لأفريقيا
- الحكايات الأفريقية الشعبية
- أمجاد أفريقيا، وحضارات أفريقيا في الماضي
- حيوانات ونباتات أفريقيا
- مكتشفو أفريقيا
- الموانئ الأفريقية البحرية
- ساحل الذهب الأفريقي
- الإمبراطوريات الاستعمارية الأوروبية
- الأقطار العديدة
- أقاليم أفريقيا
- شاكا: ملك الزولو
- بلدان العالم الثالث في أفريقيا
- الموارد الطبيعية
- الاستعمار، والمجتمعات القبلية
- الدول المتقدمة في أفريقيا: مصر، وجنوب أفريقيا، وكينيا
- غابات الأمطار في أفريقيا
- تصحر أفريقيا
- الحكومات في أفريقيا

- مدن أفريقيا
- جنوب أفريقيا والتمييز العنصري
- تجارة العبيد في أفريقيا منذ العهود القديمة حتى تحرير ليبيريا.

بمجرد تكوين قائمة، تبدأ الخطوة الثانية؛ وهي الاختصار. هذه العناصر العديدة يمكن تقييمها من خلال مجموعة من الأسئلة مثل:

- كيف تتناسب هذه العناصر مع عناصر الوحدات الأخرى التي يدرسها التلاميذ؟
- كيف ترتبط هذه العناصر بالأهداف العامة والخاصة؟
- هل تتسم هذه العناصر بالتشويق والإثارة؟
- هل هذه العناصر كثيرة أو قليلة جداً؟
- هل تتوفر مصادر موثوق بها يمكن للتلاميذ اللجوء إليها لإثراء الموضوع؟
- هل سأستمتع نتيجة تدريسي لهذا الموضوع؟

من خلال ذلك، فإن معلّمنا الافتراضي يمكن أن يقرر أن التركيز الأساسي الذي يريده هو تركيز جغرافي، مقارنة مع التركيز التاريخي، وأنه لسبب أو لآخر، فإن موضوعاً شديد التحديد يمكن أن يحدد الاتجاهات التي يسير بها الطلاب نحو استكشافاتهم. إذا حافظ المعلم على هذه المعايير في ذهنه، فإن بإمكانه أن يختصر القائمة إلى خمسة أو ستة بنود فقط.

والآن ينتقل المعلم إلى المرحلة الثالثة؛ وهي تقرير "الأسطورة أو الحقيقة عن القارة السوداء" عنواناً. يبدو أن هذا العنوان محفز ومثير، ويخلق الفضول، ومع ذلك يفسح المجال لشيء من التركيز الجغرافي الذي يريده المعلم.

تشتمل المرحلة الرابعة على إتمام صورة الإحساس بالاتجاه، وهو يشبه عملية كساء العظم باللحم. في هذه الحالة، لنفترض أن المعلم يريد أن يتناول

مناطق ومواضيع، حيث يفتقر الطلاب إلى المعرفة الحقيقية الدقيقة عن أفريقيا. على المعلم أن يحدد سلسلة من القضايا مثل:

- الاعتقاد بأن أفريقيا هي بلد من البلدان.
- الاعتقاد بأن أفريقيا عبارة عن غابة.
- الاعتقاد بأن الأفريقيين متوحشون وبدائيون.
- الجهل حول المدن الأفريقية الحديثة.
- الافتقار للمعرفة عن تنوع واختلاف الشعوب والمنتجات في أفريقيا.

تطوير خطة الوحدة الدراسية

بمجرد تحديد نقطة التركيز، يمكن توجيه الجهود نحو تكوين وحدة من ثلاثة أنواع من الوحدات، وتطويرها. يمكن للمعلم أن يقرر عمل وحدة ما معتمداً على وحدة مرجعية خاصة به. إن نوع العمل الذي تشتمل عليه هذه المسألة هو بشكل رئيسي: أفكار وأنشطة تعليمية تُقدّر بما يبذله فريق من المعلمين في تكوين وحدة مرجعية.

هناك اختلاف رئيسي واحد؛ وهو أن المعلم يمكن أن يضمّن وحدته مصادر خاصة به، قد لا تكون متاحة لكل فرد في الوحدة التي يشترك في تخطيطها مجموعة من المعلمين.

أما الخياران الآخران فهما: الوحدات التخطيطية التمهيدية، والوحدات التعليمية. هذان الخياران يختلفان بعضهما عن بعض بشكل كبير، من حيث: مدى التطور، وفقدان الاهتمام والانتباه الذي يولى للتفاصيل.

الوحدات التخطيطية التمهيدية واسعة الاستعمال بشكل كبير جداً عند المعلمين الذين يحاولون أن يكونوا نظرة واسعة عن المحتوى التعليمي وتتابع الموضوعات والأنشطة، ثم يستخدمون هذه الوحدات أساساً لتجميع المصادر،

ولعمل المزيد من التخطيط النوعي المحدد لما يتبع من موضوعات. هذا النوع من خطط الوحدات يفيد المعلمين الذين يجدون أن من المناسب الاعتماد، وبشكل كبير، على النصوص الموجودة في الكتب المقررة، ولكن يودون في الوقت نفسه أن يقوموا هم أنفسهم بعمل تخطيطهم الخاص بهم.

الوحدات التعليمية أكثر شمولاً وعمقاً، وتتميز بالكثير من التفاصيل. إنها تمنح المعلمين ميزة تخطيط الدراسة التي لا تحتاج إلا لتعديل بسيط؛ هو الذي تتطلبه عملية التقويم، ويتطلبه النجاح أو الفشل في التنفيذ عندما يبدأ التعليم الفعلي، بمعنى أنه ليس على المعلم إلا إجراء تلك التعديلات، التي تصبح ضرورية عندما تستغرق موضوعات التعليم وقتاً أكثر أو أقل مما هو مخطط لها، وعندما تبدو هناك حاجة إلى فعاليات وأنشطة أخرى.

الخطوة التالية في التخطيط هي الحصول على صورة صافية ومحددة للمخرجات التعليمية المرغوبة. يساعد هذا الأمر في ناحيتين هما: تحديد نقطة التركيز، والمساعدة في تحديد المجال. هذا التحديد للهدف والاتجاه يبين لنا ما الذي يجب أن نعمله. وفي الوقت نفسه يبقينا في معزل عن الفعالية والنشاط غير الهادفين مما يؤدي إلى الإحباط نتيجة تدريس كل شيء عن موضوعات واسعة جداً.

هناك العديد من الطرق لمواجهة المشكلة. يمكن أن يبدأ المعلم بتحديد الأهداف التعليمية، ويمكن أن يبدأ باختيار المحتوى. ويفضل بعض المعلمين أن يبدأوا بالخطوط العريضة للمحتوى، وبالعناوين الرئيسة للموضوعات. وهناك فكرة أخرى جديدة؛ تتلخص في الشبكة المفاهيمية التي تبين العلاقات والروابط بين المفاهيم والعناصر التي تغطيها الوحدة.

دعونا الآن نتحدث عن الأهداف وعناصر المادة والشبكات المفاهيمية.

أهداف التدريس

في بعض مراحل التخطيط، يحتاج المعلم إلى الاهتمام بحصيلة التعليم التي يرغب في تحقيقها نتيجة عملية التعليم. يشير التربويون عادة إلى هذه المخرجات كأهداف. الأهداف هي مكتسبات مبتغاة في المعرفة أو المهارات، والتغييرات المرغوبة في المجالات الوجدانية مثل التطلعات والاتجاهات، والقيم، والمشاعر. بما أن هذه الأمور أهداف نود تحقيقها، لذلك يجب تحديدها بدقة، فالأهداف المصوغة بدقة تعطي المعلم اتجاهاً واضحاً، وتساعده في تخطيط النشاطات.

الأهداف المحددة بدقة تساعد المعلم في تقييم عملية التعلم، كما يساعد تحديد المخرجات التعليمية في معرفة متى تم التعلم وتحققت المخرجات. لهذا السبب، فإن الأنظمة التدريسية تصر على ما يمكن تسميته بالأهداف السلوكية أو الإجرائية. هذه الأهداف تكون عادة محددة بشكل دقيق. وعادة ما تحدد أعمال بعينها يستطيع الطلاب القيام بها وتبين أن الأهداف أو التغييرات قد تحققت بالفعل. هذه الأهداف يمكن ملاحظتها وتحديد مستوى الإتقان المطلوب.

اللغة مهمة جداً في كتابة الأهداف السلوكية، والكلمات والمصطلحات التي تفترض أن على المعلم أن يعرف ما الذي كان يجري في عقل الطالب، هي ببساطة غير مقبولة. إن الهدف المسلكي المعبر عنه بشكل مناسب لا يفترض أن الطالب سيعرف أو سيفهم شيئاً ما.

وفيما يلي قائمة ببعض الأمثلة على شكل مجموعات؛ كل مجموعة مكونة من هدفين. العبارة الأولى تتضمن الأهداف السلوكية المقبولة، في حين لا تتضمن العبارة الثانية هذه الأهداف. ويجب الانتباه إلى أن الأهداف السلوكية لا تحددها فقط الكلمات التي قد تدل على أهداف؛ فالمعلمون الذين يلجأون إلى ذلك ربما يقعون في فخ التركيز على البديهيات أو التفاهات بدلاً من التركيز على

المخرجات التعليمية المرغوب في تحقيقها. الكلمات وأشباه الجمل التي تكون بمعزل عن بعضها ربما تكون خادعة، والتحديد الدقيق لنوعية السلوك الملاحظ هو الذي يعرف بالهدف المسلكي. جدير بالذكر القول بأن الهدف يمكن أن يكون محدداً جداً ومهماً وذا قيمة للتدريس، ومع ذلك لا يكون مسلكياً.

مثال (1)

مسلكي: بعد دراسة خرائط أفريقيا، فإن الطالب سيكون قادراً على تسمية خمس دول في أفريقيا.

لا مسلكي: سيعرف الطلاب أن أفريقيا قارة تتألف من أكثر من (40) دولة.

مثال (2)

مسلكي: سيتمكن الطالب من تعريف وتحديد المناطق ذات الكثافة السكانية العالية على خريطة سكانية بشكل صحيح.

لا مسلكي: سيفهم الطلاب كيفية استخدام الخريطة السكانية.

مثال (3)

مسلكي: بعد دراسة العصور الوسطى في أوروبا، سيتمكن الطلاب من ذكر ثلاث من مواد الماغنا كارتا (Magna Carta)(*).

لا مسلكي: سيدرك الطلاب أهمية الماغنا كارتا.

مثال (4)

مسلكي: بعد دراسة المجتمع والناس الذين يعملون فيه، سيتمكن الطلاب من أن يطابقوا عشر صور لعاملين في المجتمع مع أماكن عملهم على خارطة مدعمة بالصور الفوتوغرافية.

(*) وثيقة هامة في التاريخ الإنجليزي، تعتبر أساس حرية وديمقراطية إنجلترا، ويرجع تاريخها إلى أوائل القرن الثالث عشر الميلادي.

لا مسلكي: سيصبح الطلاب مدركين وواعين لأماكن عمل العاملين في المجتمع.

الخطوط الرئيسية للمحتوى

الخطوط الرئيسية للمحتوى تعين المعلم على تحديد الأشياء الأكثر أهمية لتعليمها الطلاب. نقطة البداية ربما تكون بسيطة كبساطة مخطط المحتوى نفسه، وهي عبارة عن بيان العناوين الرئيسة أو العناصر الرئيسية، التي سيغطيها الدرس.

المخطط التالي يعرّف عناصر الدرس أو موضوعاته الرئيسية ويقوم بترتيبها، مثال: مصر.

موضوع الوحدة: مصر

- تحديد مصر على الخريطة
- الظواهر الطبيعية
- الأماكن الثقافية
- الحكومة الحالية
- الوضع السياسي
- الأحداث الرئيسة
- الأهمية التاريخية
- أهمية نهر النيل
- الحضارات القديمة وحضارات العصور الوسطى

هذا المخطط التوضيحي يقدم أكثر بقليل من مجرد العناوين الرئيسة، وعلى المعلم أن يقوم بتقديم المزيد من التفاصيل، لكن هذا المخطط يبين اتجاه الوحدة. هذه خطوة نحو رسم خريطة للمعرفة تبين نقاط المعرفة الرئيسة التي ستغطيها الوحدة.

فيما يلي وحدة تعليمية عن العصور الوسطى على شكل خريطة معرفية:

الأفكار الرئيسة	المفاهيم الضرورية	العبارات المختصرة
الكنيسة حافظت على وحدة أوروبا في العصور الوسطى.	الأديرة الإمبراطورية حجرة الكتابة الكاثوليكية	في أعقاب الدمار الذي خلفته الإمبراطورية الرومانية، أصبحت أوروبا في مأزق. كانت القوة الوحيدة الموحدة لأوروبا هي الكنيسة المسيحية.
اشتمل النظام الإقطاعي على الخدمة والولاء، وأصبح النموذج السائد في أوروبا في العصور الوسطى.	النظام الإقطاعي عمال الإقطاعية الإقطاعية الترتيب الهرمي القيان	كان النظام الإقطاعي في أوروبا نظاماً معقداً . النبيل مدين بالخدمة لسيده الأعلى منه رتبة، وهو بدوره مدين للنبيل بالحماية.

العبارات المختصرة	المفاهيم الضرورية	الأفكار الرئيسة
نمو المدن منح الأسواق ميزة تحريك البضائع والسلع. الحملات الصليبية ورحلات التجار زادت من التجارة والطلب على البضائع والخدمات.	نظام النقابة طرق التجارة التدريب المهني الرعاية والمناصرة الحملات الصليبية	في العصور الوسطى نما التجار، والمهنيون، وأصحاب الحرف، والمدن، والتجارة، من حيث القوة والأهمية.
اعتباراً من القرن السادس، شكل الإسلام تهديداً دائماً لأوروبا المسيحية. كما شكل القراصنة من الفايكنج تهديداً من الشمال في القرن التاسع الميلادي على التجارة.	البرابرة الإسلام المغاربة الإسكندنافيون	البرابرة أو اللامسيحيون هددوا وغزوا أوروبا طيلة فترات القرون الوسطى.
تعاظمت قوة الملك أو القصر الملكي في إنجلترا أو فرنسا، وتضاءلت قوة البارونات (السادة) الإقطاعيين.	الدول المستقلة	بدأت الدول المستقلة بالظهور في أواخر القرون الوسطى.

الشبكة المفاهيمية

يمكن للمعلمين أن يستخدموا نظاماً أحدث لوضع إطار للصورة الكبيرة للوحدة، وهو ما يسمى بالشبكة؛ مظهره الخارجي يحمل تشابهاً يشبه كثيراً نسيج العنكبوت.

من الناحية الأساسية تبين الشبكة كيف تترابط المفاهيم المختلفة التي تغطيها وحدة دراسية. مركز الشبكة يحتوي على الموضوعات الرئيسة والأفكار الأكثر أهمية. أما العناوين التي تكون في محيط الشبكة فتظهر الأفكار التابعة، أو الثانوية، أو الأقل أهمية.

وتتكون أفضل الشبكات من مرحلتين:

المرحلة الأولى: العصف الذهني.

المرحلة الثانية: ترتيب العناصر والأفكار طبقاً لأهميتها وأولوياتها وعلاقاتها.

إن نظام نسيج الشبكة يُعتبر أداة أفضل عندما يكون لدى المعلم دراية وألفة مع موضوع الوحدة أو مضمونها. ومن الممكن الاستفادة بالعصف الذهني في صياغة الشبكة المفاهيمية (الشبكة العنكبوتية)، وبخاصة عند تخطيط الوحدات التعاونية أو الوحدات التي يشترك فيها – بالإضافة إلى المعلم – مرشد تربوي أو معلم خبير.

تطوير الأنشطة

عندما يشرع المعلم في بناء الصورة الفعلية للوحدة، فإن كثيراً من الأمور الأخرى يجب أن تحدث في الوقت نفسه. هناك شيء واحد ذو أهمية؛ وهو أن المعلّم يحتاج إلى أن يكون دائماً في موقع المراقب الذي يبقى مفتوح الأعين على المصادر والمراجع. قائمة المصادر والمراجع في عالمنا غير محدودة، وتشتمل على أشياء مثل: الكتب، والمجلات، والقصص، والأفلام،

وأشرطة الفيديو، والشرائح، والرسوم، وبرامج الكمبيوتر، والقطع الفنية، والموسيقى، وغيرها.

ولا تلبث هذه المصادر التعليمية أن تتراكم حتى تتولد مشكلة في اختيار الأفضل منها، والأكثر مناسبة ونفعاً. إنّ المصادر والمحتوى والأهداف تشكل أنشطة التعلم؛ التي تشكل بدورها الوحدة التعليمية ذاتها.

إن تسلسل النشاطات التعليمية – التعلمية في وحدة تعليمية شبيه بالعمل الدرامي، مثل المسرحية أو الفيلم. وكما في العمل الدرامي، فإن المراحل الأولى من الوحدة يجب أن تستحوذ على الانتباه، وتكون قادرة على توجيه التلاميذ نحو الهدف، وأن تخلق الاهتمام والتشويق والإثارة، وتوفّر المعلومات الوفيرة عن الموضوع. هذا ما يشار إليه عادة بالمرحلة الافتتاحية للوحدة، وعادة ما يكون أمام المعلمين يوم واحد أو يومان لإنجاز هذا كله، وخلال ذلك يجب على المعلمين أن يتبيّنوا المعرفة التي يأتي بها التلاميذ إلى الصف، أي المعرفة المسبقة لتعلم موضوع ما. هذه المعرفة يجب أن يأخذها المعلم بعين الاعتبار، وإذا لم يعِ المعلم معرفة الطلاب المسبقة ويدركها عند كتابة المحتوى، فإنه – إذا ما اتسم بالحساسية الكافية – سيدركها خلال المراحل الأولية، ويعمل على تعديل الخطة مع ملاحظة عدم تضييع وقته ووقت التلاميذ أكثر مما ينبغي، فالوقت أثمن سلعة تعليمية على الإطلاق.

وبمجرد انطلاق الوحدة، يمكن بناء جسمها من الأنشطة والفعاليات المؤدية إلى تحقيق الأهداف، والحفاظ على اهتمام التلاميذ. هذه الأنشطة التي تشكل أكبر جزء من الوحدة، يشار إليها في بعض الأحيان بـــ"المرحلة النمائية أو التطورية للوحدة". إنّ معظم عمليات البحث، وجمع المعلومات، وحل المشكلات، وتوسيع الوحدة وإثرائها تتم في أثناء هذه المرحلة.

تسمى المرحلة النهائية للوحدة مرحلة التتويج والإنجاز النهائي، وتخدم العديد من الأغراض العملية. عند هذه المرحلة يشعر الطلاب أن الوحدة على

وشك الانتهاء، وأنه يجب اختتامها. تزود هذه المرحلة الطلاب بالإحساس أنهم قد انتهوا من دراسة وحدة معينة.

وبالعودة إلى صلة الشبه مع العمل الدرامي، فإن الوحدة بحاجة إلى نهاية مثيرة ومشوقة من خلال نشاطات فيها تشويق وإثارة؛ يظهر من خلالها الطلاب ما تعلموه أمام مجموعات من الناس كالآباء والأمهات، ومدير المدرسة، والصفوف الأخرى. وقد يتمثل هذا النشاط الذي يتوج تعلمهم في صورة برنامج أو احتفال أو إنتاج فيلم تلفزيوني، أو أية نشاطات مماثلة. هذه الاحتفالية بانتهاء الوحدة تلخص جميع ما تم تعلمه، ويأتي توقيت هذا المهرجان، أو الاحتفالية الثقافية التي تتوج نهاية الوحدة، في الوقت الذي يدرك فيه الطلاب أهمية ما تعلموه.

إذا كان الطلاب يعملون على حل مشكلة أو مجموعة من المشكلات، فإن هذا يشكل الوقت المناسب لطرح الحلول المناسبة. في هذه المرحلة، يقوم المعلم بعملية جردٍ أو تقييم نهائي لما تعلمه الطلاب، ومن الطبيعي أن يكون التقييم مستمراً، ويغطي كل نشاط من الأنشطة، ولكن يقوم المعلم في هذه المرحلة بالتقييم الختامي أو النهائي. علاوة على ذلك، تحافظ هذه المرحلة على الاهتمام بموضوع الوحدة الذي تمت دراسته.

وفي الوقت الذي يبدو فيه غريباً أن نقوم بمحاولة خلق اهتمام بمجرد الانتهاء من موضوع معين من المواضيع الدراسية، فإننا عند هذه النقطة نريد أن نقول للطلاب "لقد بذلنا معكم كل الوقت الذي نقدر عليه، ولكن ما يزال هناك العديد من الأمور المشوقة والمثيرة التي ينبغي عليكم تعلمها، إذا ما أردتم الاستمرار في التعلم بمفردكم حول هذا الموضوع، وإليكم الآن بعض الأفكار الأخرى المفيدة لكم، والتي يمكن أن تتمعنوا فيها، وإليكم بعض المصادر الجيدة التي يمكنكم الاستفادة منها.

هذه الوظيفة الانتقالية تعتبر منطقية عندما نفكر بكيفية تعلم الطلاب. في الأساس، يتعلم الطلاب خبرات جديدة بمقارنتها مع الخبرات التي لديهم مسبقاً، وعليه فإن هذه المرحلة الانتقالية هي بداية بيان العلاقات ونقاط التشابه والاختلاف مع الموضوعات الجديدة المستقبلية.

إن تشكيل الوحدة يمكن أن يتم من خلال عدة طرق، فلا توجد طريقة واحدة بعينها أثبتت أنها الأسلوب الصحيح الوحيد. تنظم الوحدات كخطط دروس يومية متتالية مع دروس ذات مدد زمنية متفاوتة، كل منها مبنية حول غرض واحد محدد أو أكثر، وكمجموعة من الدروس كل منها تعلم مفاهيم محددة، وتعميمات أو مواضيع فرعية، يتم من خلالها رسم الأنشطة وتشكيلها مثل الفن والموسيقى واللغة والآداب وغيرها.

بغض النظر عن الشكل العام الذي يشكل الوحدة، فإن خطط الوحدات يجب أن تعكس عناصرها الرئيسة المبيّنة أدناه.

تصميم عناصر الوحدة الدراسية

1- المعلومات الوصفية والمميزة:

أ- عنوان (وهذا قد يأتي على شكل عبارة عامة، أو عبارة تدل على مشكلة، أو شرح لمسألة، أو عنوان وصفي جذاب).

ب- المرحلة الصفية للطلاب الذين ستوجه لهم الوحدة.

ج- وقت التنفيذ المقدّر بالأسابيع وبعدد الساعات في كل أسبوع.

2- الأساس العقلاني:

أ- عبارة عامة عن أهمية مجال الدراسة بخصوص المحتوى، وبخصوص السبل المستخدمة.

ب- تبرير كاف بأهمية موضوع الدراسة ومناسبته.

3- أهداف الوحدة:

قائمة بأهم المخرجات التعلمية بالنسبة لكامل الوحدة. ويمكن تصنيف هذه المخرجات بطريقة أو بأخرى، وأكثر التصنيفات شيوعاً: الأهداف المعرفية التي تشمل تذكر واسترجاع الحقائق والمفاهيم والتعميمات، والأهداف الوجدانية التي تشمل القيم والاتجاهات والمعتقدات والتطلعات والتقدير، والأهداف المهارية أو النفس – حركية.

4- وصف المحتوى (هذا يمكن أن تتضمنه الأهداف، ولا ضرورة لبيانه مستقلاً)، ومن الممكن طرح وصف المحتوى بطرق عدة هي:

أ- قائمة التعميمات.

ب- عناصر المحتوى الرئيسة وموضوعاته.

ج- الشبكة المفاهيمية للوحدة.

د- قائمة بتعريفات المفاهيم.

5- تعاقب الأنشطة:

هناك أكثر من طريقة لطرح الأنشطة، ومن هذه الطرق:

أ- مجموعة منظمة من الخطط التعليمية مع أنشطة افتتاحية، وأخرى تطويرية، وثالثة ختامية تأتي بالترتيب نفسه.

ب- نشاطات مرتبة حسب موضوع الدرس؛ بحيث تكون الدراسات الاجتماعية متكاملة (الفن، والموسيقى، واللغة وغيرها).

ج- أنشطة وحدات منظمة على شكل وحدات فرعية يمثل كل منها مبحثاً فرعياً، أو تعميماً، أو مفهوماً رئيسياً، أو أي عنوان رئيس للمحتوى.

د- وحدة منظمة حول أنشطة مفتاحية مع بدائل احترازية.

ه- وحدة منظمة على شكل أنظمة مفتاحية، مع أنشطة إثرائية، وأنشطة داعمة مبنية على احتياجات المتعلمين.

6- وصف لعملية تقويم الوحدة:

تطوير عملية التقويم كما هي مدونة في الدروس والأنشطة، والتأكد من أن طرق تحقيق المخرجات التعليمية تحدد تفاصيل استراتيجيات التقويم بما في ذلك بيان الاختبارات المستخدمة.

7- المصادر:

الجهد الخاص بالفهرسة يمكن أن يأخذ شكل قائمة بسيطة بأسماء الكتب والتعريف بها (وهو علم معروف باسم الببليوغرافيا). وقد تقسم إلى مصادر خاصة بالمعلم، وأخرى خاصة بالتلميذ، ومن الممكن تقسيم المصادر إلى: كتب، أو أشرطة فيديو، أو ألعاب، أو برامج حاسوبية، أو معاجم وغيرها.

مثال توضيحي لوحدة دراسية في المرحلة الابتدائية

عنوان الوحدة: لماذا يوجد عندنا رئيس، وماذا يفعل الرئيس؟

الصف: الأول، أو الثاني الابتدائي.

الوقت المخصص: من أسبوع إلى اثنين من جلسات متابعة طيلة العام الدراسي.

الأساس العقلاني: من الأهمية بمكان لتلاميذ هذا المجتمع أن يبدأوا تعلمهم بمعرفة وظيفة الرئيس في حكومة الولايات المتحدة الأمريكية. يسمع التلاميذ باستمرار عن الرئيس من خلال الآباء والبالغين الآخرين، ومن خلال التلفزيون والسينما، وعندما ينظرون إلى النقود أو طوابع البريد. يمثل الرئيس أهمّ شخصية في الحكومة، وعادة ما تؤثر قراراته وسياساته على حياة كل واحد منا.

هذه الوحدة هي مقدمة لمنصب الرئاسة الذي يمكن أن يفهم تماماً في السنوات القادمة. التركيز في هذه المرحلة المبكرة على الوظيفة ذاتها وعلى الرئيس الحالي، وتشمل متابعة الموضوع مقدمة عن الرؤساء السابقين.

المفاهيم التي تحظى بالاهتمام:

- مفهوم الرئيس.
- من الرئيس الحالي؟
- وظيفة الرئيس.
- البيت الأبيض منزلاً للرئيس.

أهداف الوحدة:

سيتمكن الطلاب بعد دراستهم للوحدة من:

- معرفة الرئيس الحالي للولايات المتحدة الأمريكية، وكيف يبدو مظهره وصوته.
- معرفة وظائف الرئيس.
- أخذ فكرة عن مكان إقامة الرئيس، وكيف يتنقل هذه الأيام.
- معرفة أعمال الرئيس المتعددة.
- معرفة القليل عن الرؤساء السابقين.

الأنشطة:

الأنشطة الافتتاحية.

الأهداف:

- يستطيع الطلاب تمييز صورة رئيس الولايات المتحدة ومعرفة اسمه.
- يستطيع الطلاب أن يذكروا بعض وظائف الرئيس المتعلقة بالحكومة الأمريكية.
- سيعرف الطلاب أن اسم المكان الذي يقيم فيه الرئيس هو البيت الأبيض، ويعرفون مكان هذا البيت.

الإجراء:

ابدأ بعرض مجموعة من الصور للرئيس، من الممكن أن يتعرف بعض التلاميذ على لقبه دون اسمه. تأكد من أن كلمة الرئيس واسم الرئيس يتردّدان كثيراً على ألسنة التلاميذ وأنت تتحدث عن ماهية الرئيس وماهية وظيفته.

إذا كان بالإمكان، ابحث عن تسجيل لمقطوعة "تحية إلى الرئيس". تحدث عن سبب عزف الفرق الموسيقية لهذه المقطوعة الموسيقية عند وصول الرئيس لمكان ما. اعرض على الطلبة أي شريط تلفزيوني يظهر فيه الرئيس في الأخبار (تجنب الأشرطة المملة، وبخاصة التي يلقي فيها الرئيس خطابات مطوّلة). ركز على الأشرطة التي يظهر فيها الرئيس وهو يوقع مراسيم، أو يقوم بزيارة رسمية. تكلم مع التلاميذ حول ما يعرفونه عن البيت الأبيض، ثم اعرض عليهم بعض الصور مرة ثانية. بعد ذلك اعرض عليهم خارطة الولايات المتحدة الأمريكية، وبين عليها واشنطن العاصمة، ثم بين مكان البيت الأبيض في هذه المدينة.

أحضر أربع قبعات، وسم هذه القبعات بأسماء مختلفة، بحيث تؤدي كل قبعة وظيفة مختلفة:

قبعة العم سام: رئيس الدولة.

قبعة الجيش: القائد الأعلى للقوات المسلحة.

قبعة طويلة: مسؤول السياسة الخارجية.

قبعة صلبة: القيّم على أمر الاقتصاد الوطني.

اطلب من التلاميذ تكوين القبعات مع ذكر ما تمثله كل واحدة منها، اختم النشاط بالطلب من التلاميذ ذكر اسم الرئيس ولقبه ومعرفة البيت الأبيض بين عدد من الصور، واذكر وظائف الرئيس الأربع الرئيسية.

الأنشطة:

1- أنشئ مكتبة رئاسية داخل حجرة الصف، تشتمل هذه المكتبة على لوحة إعلانات، وملف يحوي قصاصات من الجرائد والمجلات التي تظهر فيها صور الرئيس، ومجموعة من الكتب والمقالات حول الرؤساء.

2- انظر إلى صور الرؤساء على النقود وطوابع البريد وغيرها.

3- اعرض صوراً للسيدة الأولى زوجة الرئيس، وبين اسم هذه السيدة.

4- اطلب من كل طالب أن يخبرك عما سوف يفعله لو أصبح رئيساً في يوم من الأيام.

5- اطلب من الطلاب أن يخبروك بما سوف يقولونه للرئيس لو قام بزيارة صفهم.

6- اطلب من الطلاب أن يقترحوا شيئاً يمكن أن يعرضوه أمام الرئيس إذا ما تفضل وزار مدرستهم.

7- دع الصف يأتي بالمعلومات التالية عن الرئيس:

- ما طول الرئيس؟
- ما طعام الرئيس المفضل؟
- ما الطعام الذي لا يحبه الرئيس؟
- ما هوايات الرئيس؟
- أين يذهب الرئيس لقضاء إجازته أو وقت راحته؟
- ما الرياضات المفضلة عند الرئيس؟
- هل يفضل الرئيس فيلماً معيناً، أو برنامجاً تلفزيونياً؟

8- اختر شخصيتين من الأفلام الكرتونية الشهيرة أو من شخصيات التلفزيون، وأجر انتخابات في غرفة الصف لانتخاب واحد منهما. اطلب من التلاميذ أن يخبروك عن سبب اعتقادهم بأن واحداً منهم يصلح لأن يكون رئيساً؛ ثم

أجر الانتخابات عن طريق البطاقات الانتخابية وغرف الاقتراع الصغيرة الحجم.

9- اعرض صوراً للمكتب البيضاوي وتحدث عنه مكتباً للرئيس. احضر سلة قمامة واطلب من التلاميذ أن يتخيلوا أن سلة القمامة هذه جاءت من المكتب البيضاوي، اسأل التلاميذ عن الأشياء التي من الممكن أن تحتويها هذه السلة في نهاية يوم عمل الرئيس.

10- احتفظ بخريطة تبين أماكن سفر الرئيس، أو اعرض، إن كان بالإمكان، شريطاً تلفزيونياً يبين زيارات الرئيس لأماكن مختلفة.

النشاط الختامي

أعط لكل طالب عبارة تتعلق بمنصب الرئاسة، واطلب منهم رسم صور توضح العبارات التي أعطيت إليهم. وبعد رسم جميع الصور، صوّر هذه الصور عن طريق الفيديو وسجل أحاديثهم حولها، ثم اعرض الشريط كاملاً أمام الطلبة وأمام جمع من الآباء والأمهات.

الجمل هي:

- ـــــــــ هو الرئيس رقم ـــــــ للولايات المتحدة الأمريكية.
- للرئيس وظائف عديدة.
- بعض الأشخاص الذين يساعدون الرئيس في عمله يسمون وزراء في حكومته.
- يسكن الرئيس في البيت الأبيض.
- يقع البيت الأبيض في مدينة واشنطن، دي. سي.
- ـــــــ زوجة الرئيس تسمى السيدة الأولى.
- في حال موت الرئيس، فإن نائب الرئيس سيستلم مقاليد الحكم.
- يعمل الرئيس في المكتب البيضاوي.

- يقوم بحراسة الرئيس جهاز الخدمة السرية.
- الرئيس هو القائد الأعلى للقوات المسلحة.
- رئيس الجمهورية هو أيضاً رئيس الحكومة.
- يدير الرئيس السياسة الخارجية.
- يعتبر الرئيس رئيس سفراء الدول الأخرى.
- يحب الرئيس ________ (أكلات مفضلة).
- يسافر الرئيس أحياناً في طائرة تسمى سلاح الجو رقم (1).
- أحب الرئيس ________.
- أحد الأشياء التي يجب على الرئيس أن يقوم بها ________.
- يلقي الرئيس خطابات.
- عندما يوقع الرئيس على مشروعات قرار، فإنها تصبح قوانين.
- يلتقي الرئيس بأناس آخرين.
- يقوم الرئيس باتخاذ قرارات.
- يحاول الرئيس أن يقرر ما هو في مصلحة البلد.
- يصدر الرئيس أوامر وتعليمات.
- يتبع الناس أوامر الرئيس.
- جورج واشنطن كان أول رئيس للولايات المتحدة.

تابع الوحدة من خلال عرض أحد الرؤساء كل أسبوع. احتفظ بلوحة إعلانات لصور الرؤساء بعد الحديث عنهم. في نهاية كل أسبوع اطلب من الطلاب أن يحددوا أسماء الرؤساء الذين تمت تغطية المعلومات عنهم.

خطة درس توضيحي في المرحلة المتوسطة

عنوان الوحدة: ضمّ ولاية لويزيانا

الصف: الخامس

الوقت المخصص: خمس حصص دراسية، مدة كل حصة (خمسون) دقيقة تمتد إلى أقل من أسبوعين.

الأساس العقلاني: تتناول الوحدة ضمّ ولاية لويزيانا إلى الولايات المتحدة. نظراً لأن الصف يدرس تاريخ الولايات المتحدة على مدى السنة الدراسية، فإن دراسة حادثة تاريخية معينة بمزيد من التفصيل يعتبر ذا أهمية خاصة، وذلك لإظهار الجانب الإنساني من التاريخ.

تبين حملة لويس وكلارك المخاطر وبعض الصعاب التي واجهها الرواد الأوائل دون أي عنف أو إثارة للمشاكل. وتعد يوميات الحملة مصدراً أساسياً مفصلاً وكاملاً يجب على التلاميذ قراءته مع الفهم. يمثل أعضاء الحملة الشجاعة، والإحساس بالمسؤولية، وسمات شخصية أخرى محببة. إن شراء لويزيانا، واكتشاف الولاية بأكملها، قد ضاعف من حجم الولايات المتحدة، مما كان له تأثير قوي على الدولة الجديدة.

الأهداف:

سيتمكن الطلاب من:

- التعرف على أهمية شراء لويزيانا.
- معرفة تفاصيل الصفقة.
- معرفة أهداف حملة لويس وكلارك.
- تسمية بعض الصعوبات التي واجهتها الحملة.
- تتبع الطريق التي سلكتها الحملة على خريطة، ومعرفة كم من الوقت قضى لويس وكلارك في هذه الرحلة.

- عمل مقارنات مع اكتشافات أخرى.

معالم الخطة:

1- الأحداث التي أدت إلى الشراء:

أ- حاجة الأمريكيين على الحدود الغربية إلى استخدام ميناء نيو أورليانز.

ب- امتلاك فرنسا لمقاطعات إسبانية وإغلاق ميناء نيو أورليانز.

ج- ذهاب مونرو وليفنجستون المعينين من قبل الرئيس جيفرسون إلى فرنسا.

د- شخصية نابليون ودوافعه.

1- الحاجة إلى النقود لتغطية جهوده الحربية.

2- عدم الرغبة في الدفاع عن مناطق شاسعة أمام البحرية البريطانية القوية.

ه- نظرة مونرو وليفنجستون واقتناصهما الفرصة المتاحة لتجاوز الصلاحيات المخولة لهما.

2- حملة لويس وكلارك:

أ- أهداف الحملة:

1- جمع معلومات علمية.

2- الاتصال بالمواطنين الأصليين.

3- إثبات جدوى السفر.

4- الاستكشاف ورسم الخرائط.

ب- صعوبات ومخاطر:

1- البيئة والمناخ.

2- صعوبات السفر والمشكلات (بما فيها خطورة الضياع).

3- إمكانية المواجهات مع السكان الأصليين العدوانيين، ومع الحيوانات المتوحشة.

ج- نتائج الحملة وتأثيرها.

الأنشطة:

النشاط الافتتاحي

الأهداف:

- معرفة الأحداث التي قادت إلى شراء أراضي ولاية لويزيانا وشروط الشراء.
- أن يكون الطلاب قادرين على معرفة الأهداف الرئيسة لحملة لويس وكلارك.

الإجراء:

اطرح خلفية شراء لويزيانا على شكل سلسلة من المشاكل في سياق قصصي، بحيث تجعل الطلاب يستجيبون لما يقص عليهم.

المشكلات:

لو كنت تعمل بالتجارة، ما الذي يتوجب عليك عمله؟ (بيع البضائع أو الخدمات).

والآن؛ إذا كان لديك ما تبيعه، وكنت أنت ومنتجك في مكان واحد، والأشخاص الراغبون في شرائه يبعدون عنك مئات الأميال، ما هي مشكلتك؟ (أنت ترغب في إدخال منتجك إلى السوق بأقصى سرعة وبأرخص ثمن ممكن. عليك أن تعطي الناس خلفية جيدة عن الفراء والبضائع الأخرى التي يجب على الأمريكيين أن يحملوها معهم مع مجرى النهر لكي يصلوا إلى نيو أورليانز).

ما الذي يحدث عندما لا يسمح لك المسؤولون في نيو أورليانز بإحضار بضائعك إلى تلك المنطقة بعد ذلك؟ (وجه النقاش إلى انخراط الرئيس جيفرسون في هذه العملية). ما الذي سيفعله الرئيس حسب اعتقادك؟

الخطوة التالية هي أن تقود الطلاب إلى نشاط لعب الأدوار، والذي يلعب فيه طالبان من الطلاب دَوْرَيْ جيمس مونرو وروبرت ليفنجستون، وقد مُنحا تفويضاً من الرئيس والكونجرس بشراء نيو أورليانز وفلوريدا من فرنسا بمبلغ مليوني دولار.

يقوم هذان المبعوثان بمقابلة الإمبراطور نابليون الذي كان يأخذ حماماً عند وقت المقابلة (يقوم المعلم بدور نابليون أو يستعاض عن المعلم بأحد البالغين، أو أي طالب متدرب تدريباً كافياً على الدور).

عندما يقدم نابليون عرضه في عملية الشراء، أوقف المشهد وقم بمناقشة الصف بشأن وجهة نظر الطرفين، والأسباب المنطقية وراء موقفيهما.

وضح للطلاب بأن البنود النهائية للاتفاق قد أعدت، ولكن ليس من قبل نابليون، بل من قِبل وزير الخارجية الفرنسي تاليراند بيرجورد، ومن قبل وزير الخزانة الفرنسي باربي ماربوا.

أخبر التلاميذ بعد ذلك أن هذين الوزيرين قد حصلا من الأمريكيين على مبلغ أكثر مما توقع نابليون. اترك التلاميذ يخمنون كم كان هذا المبلغ (كان 5 مليون دولار). اسأل التلاميذ عمن يكون قد حصل على الصفقة الأفضل.

أخبر الطلاب عند هذه اللحظة أن الرئيس جيفرسون، ومِنْ ورائه الولايات المتحدة، قد اشترى شيئاً من غير أن يراه. (أي كمن يشتري سمكاً في بحر).

وضح للطلاب أن الرئيس جيفرسون كان يعرف أن الصفقة تشمل نهراً كبيراً (اسحب شريطاً طويلاً متعرجاً من الورق الأزرق من الكيس الذي بين

يديك)، وتشتمل أيضاً على مدينة ذات ميناء هام (اسحب من الكيس بيوتاً تشبه بيوت لعبة ورق المونوبولي وسفناً على شكل ألعاب صغيرة الحجم). ولكن كل ما عرفه جيفرسون وأي شخص آخر حول بقية الصفقة، أنها تحوي الكثير من الخيرات. (عند هذه النقطة، أفرغ محتويات الكيس من الصور المقطعة التي تمثل المناطق الحالية التي تم اقتطاعها من أراضي ولاية لويزيانا. أخبر الطلاب أن جيفرسون لم يكن ذلك الرجل الذي يقوم بمثل هذا المشروع وحده، بل أشرك معه كثيرين، ثم بعد ذلك أوفد لويس وكلارك لإتمام الصفقة).

أقفل الموضوع بإعلان أهداف بقية الوحدة، ثم بمراجعة تفاصيل الصفقة، مستخدماً خريطة حائط كبيرة ليرى الطلاب بأنفسهم طريق الحملة.

تطوير الأنشطة:

استعرض مع الطلاب موضوع شراء لويزيانا، ثم أبلغهم بأن هذه الأرض المشتراة قد كلفت أمريكا ما لا يتجاوز بنسين للهكتار الواحد. اطلب منهم أن يستخرجوا عدد الهكتارات والأميال المربعة. وربما يخطر لك أن تطلب منهم تصور وحساب التكلفة مستخدمين نسب التضخم.

وضح أهداف حملة لويس وكلارك من خلال القراءة، أو من خلال جعل الطلاب يقرأون أجزاء من مذكرات لويس وكلارك. ناقش أهمية الحملة.

باستخدام الخرائط، اطلب من الطلاب أن يقوموا بعمل خط زمني دقيق القياس عن الرحلة التي استمرت (28) شهراً، واطلب منهم أيضاً أن يستخدموا القياسات الوترية (قطعاً من الأوتار تقطع وتعلّم لكي تناسب مقياس رسم الخارطة)، وذلك لقياس مختلف قطاعات الرحلة. ناقش سبب استغراق بعض المسافات وقتاً أطول من غيرها، ثم ناقش الصعوبات، والأخطار، والمشاكل التي يتخيل الطلاب أنها واجهت الحملة، ثم اطلب من الطلاب أن يقوموا بالنشاط

التالي المبني على أحداث حقيقية حدثت في أثناء الحملة عند أعلى النهر مع لويس وكلارك.

في أعالي النهر مع لويس وكلارك

المعلم:

أهداف الطلاب:

- سوف يفهم الطلاب الأخطار والصعوبات التي واجهها لويس وكلارك.
- سيكون الطلاب قادرين على إدراك أهمية المواقف المتعلقة بالحدود حين لا يكون بالإمكان الاستعانة بدول مجاورة.

النشاط المبدئي (الافتتاحي):

اطلب من الطلاب أن يقسموا أنفسهم إلى أزواج بحيث يلعب أحدهم دور لويس، والآخر دور كلارك.

يجب إتمام هذا النشاط وفق الخطوات التالية:

1- اطلب من الطلاب أن يتفحصوا خريطة تبين الطريق التي سلكتها حملة لويس وكلارك. وضح أسباب الحملة وأهدافها.

2- وزع نشرة تحمل الرقم (1) على الطلاب. دوّن على هذه النشرة خمسة عشر موقفاً بحاجة إلى أولويات وحلول. اطلب من الطلاب النظر إلى هذه المواقف الافتراضية، ومن ثم اقتراح حلول. بعض هذه الحلول قد يكون بدهياً، والبعض الآخر قد يحتاج إلى شيء من الإبداع والخلق.

3- ناقش الطرق المختلفة التي رتب فيها الطلاب المواقف، وقارن بين الحلول المطروحة.

4- وزِّع نشرة تحمل الرقم (2)، ودع الطلاب يقارنون بين حلولهم والحلول التي ارتآها كل من لويس وكلارك.

5- وزِّع نشرة تحمل الرقم (3)، ودع الطلاب يقارنون حلولهم وأولوياتهم بعضهم مع بعض، ومن ثم يقارنون حلولهم بوجهات نظر المؤرخين.

6- دع الطلاب يناقشون ما تعلموه من النشاط. يمكنك أن تناقش لماذا كان معظم السكان الأمريكيين الأصليين مسالمين ولطفاء (على عكس ما صورتهم صناعة السينما والتلفزيون)، وتستطيع أن تناقش أيضاً مخاطر أخرى يمكن أن تبرز إلى حيز الوجود، وكذلك طول الرحلة والوقت الذي استغرقته.

نشرة الطلاب رقم (1) "في أعالي النهر مع لويس وكلارك"

في أعقاب شراء ولاية لويزيانا عام 1803، خطط الرئيس جيفرسون لإرسال حملة لاكتشاف منبع نهر ميسوري ومجراه، ومعرفة أسهل طريق مائي إلى المحيط الهادئ. سكرتير الرئيس جيفرسون الخاص الكابتن ميريوذر لويس، والكابتن وليم كلارك من الجيش الأمريكي، اللذين أوكلت إليهما مهمة الحملة سيلعب الطلاب دورهما.

تشكل فريق الحملة من تسعة شباب من ولاية كنتاكي، وأربعة عشر جندياً من الجيش الأمريكي، تطوعوا جميعاً للمشاركة في هذه الحملة. إضافة إلى ذلك، انضم إلى الحملة بحاران فرنسيان ومترجم وصياد وخادم أسود (المجموع تسعة وعشرون شخصاً بمن فيهم لويس وكلارك). بدأ الفريق رحلته على متن قارب نهري، وقاربين صغيرين فرنسيين، وحصانين.

يطلب المعلم من الطلاب أن يقرروا أولاً من منهم سيكون لويس ومن سيكون كلارك. هذا النشاط الدرامي الذي يأتي على شكل المحاكاة يشتمل على خمسة عشر موقفاً واجهت بالفعل لويس وكلارك في أثناء الحملة. بالطبع لم يكن

مطلوباً من لويس وكلارك أن يتعرضا للأشياء الخمسة عشر دفعةً واحدةً وفي يوم واحد. ولكن لغرض توضيح هذا النشاط، على الطالب أن يتظاهر بأنه يواجه هذه المواقف جميعاً في اليوم نفسه. وباعتبار لويس وكلارك قائِدَيْ هذه الرحلة، فعلى كل واحد منهما أن يتصرف حيال هذه المواقف التي يواجهها كلاهما. من يقوم بدور لويس أو كلارك عليه القيام بأمرين:

الأوّل: أن يقرر ما الموقف الذي يجب أن يستجيب له أولاً، ومن ثم يرتب المواقف الأخرى حسب الأهمية ويقوم بترقيمها، **والثاني**: أن يرسم لنفسه خطة عمل.

* --- أحضر الصيادون إلى المخيم عدداً من الغزلان التي صادوها للتو.
* --- تم استهلاك آخر كمية من الشموع.
* --- الرجلان اللذان غادرا المخيم دون إذن عادا لتوهما.
* --- اصطدم القارب النهري بقطعة خشبية مغمورة تحت الماء وأخذ يتأرجح، وهو الآن يواجه خطر الغرق بسبب ذلك.
* --- هناك مسافة من النهر، تقدر بنصف ميل، سيئة جداً للملاحة؛ تسمى "أرض مجرى الشيطان"، وهي مليئة بالصخور.
* --- أصبحت حرارة الجو غير محتملة.
* --- أصيب أحد الرجال بورم في صدره وأصبح يؤلمه.
* --- طلبت مجموعة من السكان الأمريكيين الأصليين أن يأتوا على متن القارب.
* --- بسبب الخوف من أن يُهاجَموا، فقد امتنع الرجال عن النوم، ولحقهم إعياء شديد.
* --- ارتخت المرساة بسبب حادث، وأصبحت مدفونة في الرمال، ولم يتم العثور عليها.

* --- ألمح الرئيس جيفرسون إلى أنه ينتظر من لويس وكلارك خرائط دقيقة ومعدة بعناية، وكذلك عينات من النباتات.
* --- رجل فرنسي غير معروف للفريق، جاء طالباً توظيفه مع الحملة مترجماً.
* --- أفاد مجموعة من التجار الفرنسيين، جاءوا باتجاه انحدار النهر، أن هنود قبائل الأوساج الذين يعيشون في أعالي النهر، لن يصدقوا بأن الأمريكيين يملكون هذه الأراضي.
* --- هنود ولاية أوماها يوقفون بشكل متكرر كل فريق نهري، ويأخذون جزية منه.
* --- شاهد الفريق قطعاناً من الذئاب والدببة الضخمة الحجم، والتي هي أضخم بكثير مما شاهدوه طيلة حياتهم.

نشرة الطلاب رقم (2) "من مذكرات لويس وكلارك"

فيما يلي بيان قام بعمله لويس وكلارك والرجال الذين بصحبتهم عندما واجهوا هذه المشكلات:

* --- كل اللحم الذي لم يؤكل تم تقطيعه في الحال إلى شرائح، وتم تجفيفه في الشمس لمدة يوم أو ما يقارب.
* --- حدث هذا في 18 كانون الثاني 1804. في هذا اليوم أحضر الفريق معه قوالب وفتائل شموع، وتم صنع شموع جديدة من شحوم حيوان الإلك (وهو ظبي يعتبر الأكبر في فصيلته).
* --- في يوم 7 آذار 1804 تمت محاكمة اثنين من الرجال عسكرياً بسبب غيابهم دون إذن رسمي، وصدرت بحقهم أحكام تقضي بجلدهم (25) و(50) جلدة على التوالي. لكن الكابتن كلارك علق العقوبة ولم ينفذها.
* --- في يوم 9 حزيران 1804، ثم تخليص القارب مما كان عالقاً به

باستخدام المجاذيف والحبال.

* --- حاولت البعثة أن تنزل أحد القوارب الصغيرة، لكنه اصطدم بعمود رملي، وقطع حبل القطر الذي يستخدم للجر، وأصبح القارب منقلباً تقريباً. استطاع الباحثون أخيراً أن يجروا القارب الصغير بسلام، ثم قام الرجال بحمل القوارب والمعدات إلى البر متجاوزين بذلك نصف الميل السيء من النهر.

* --- في بعض الأحيان كانوا يضعون مظلات لوقايتهم من حر الشمس.

* --- شَقَّ كلارك بالمشرط الورم الذي كان في صدر الجندي، وأخرج السائل منه.

* --- كان الفريق يسمح للسكان الأصليين بالصعود إلى القارب النهري من وقت لآخر.

* --- كان على الفريق أن يجد منطقة يتوافر فيها هنود حمر مسالمون، ومناخ مناسب يتيح لأفراده الاستراحة بعض الوقت.

* --- تم صنع مرساة بديلة من الحجارة.

* --- جمع لويس عينات من النباتات والصخور، وقام كلارك برسم الخرائط، وقام سكان المنطقة الأصليين بتزويدهما بالمعلومات اللازمة.

* --- انضم إلى الفريق رجل فرنسي اسمه كاربونيه، ترافقه زوجته ساكاجويه، البالغة من العمر (16) سنة، وتستطيع التحدث بلغة السكان الأصليين وهي الشوشون، مما ساعد الحملة كثيراً في منطقة أعالي النهر.

* --- في 3 آب 1804 دعا لويس وكلارك عدة قبائل إلى اجتماع عام وقدم لهم الهدايا، بما في ذلك علم أمريكي وبعض الأدوية، وقاما بعد ذلك

بإلقاء خطاب، ثم تمت لقاءات عدة في وقت لاحق مع زعماء قبائل آخرين. استطاع لويس وكلارك من خلال هذه اللقاءات إقناع القبائل بأن الولايات المتحدة، وليست فرنسا، هي التي يجب التعامل معها.

* --- أفنى الجدري غالبية سكان ولاية أوماها قبل أن يصل إليهم لويس وكلارك، لكن الخطر خف بعد ذلك.

* --- دهش لويس وكلارك من الدببة والذئاب، فقد كان حجم الدببة كبيراً حتى لزم إطلاق عشر رصاصات من بندقية (المسكيت) (بندقية مشاة قديمة الطراز) لقتل دب واحد فقط.

نشرة الطلاب رقم (3) "ما ترتيب هذه الأحداث؟"

ليس هناك ترتيب يمكن أن يعتبر صحيحاً، وآخر غير صحيح، لمثل هذه المواقف.

الترتيب التالي هو ترتيب مقترح بناء على أفكار مؤرخ للمناطق الحدودية. تعكس الأرقام الترتيب الذي تم فيه تدوين المشكلات في النشرة رقم (1) "في أعالي النهر مع لويس وكلارك".

أولوية كل موقف هي الأمور الرئيسية الجديرة بالاهتمام، وكذلك مدى انطباق صفة الطوارئ عليه، وأثر ذلك على الرحلة من حيث التعرف الفوري أو عدمه.

* 7 اللحم سيتلف بسرعة في الجو الحار.

* 10 كانوا في أمس الحاجة للشموع في تلك الليلة بالذات للإضاءة.

* 6 هذا الموقف يصنف في المرتبة الأولى، ويحمل صفة الاستعجال لأنه يستوجب التصرف الفوري. وإذا لم يتصرفوا بالشكل المطلوب فإن مشاكل تنظيمية سوف تقع لا محالة في وقت لاحق.

* 1 من الواضح أن عليهم التصرف على الفور لكي يتجنبوا ضياع القارب

والمؤن التي يحملها. وقد كان من المحتمل أن تنتهي الحملة ويقضى عليها لو حدث ذلك.

* 2 يجب اتخاذ قرار قبل دخول المياه الخطرة.
* 11 ليس هناك الكثير مما يمكن عمله بشأن الحرارة، ولكنها يمكن أن تؤدي إلى إضعاف الفريق وتبطئ الحملة.
* 5 أي رجل يعجز عن السفر والتنقل من شأنه أن يبطئ الرحلة.
* 3 إن معاداة السكان الأصليين كان أمراً قرر قائد الحملة تجنبه.
* 4 كان من الضروري أن يبقى الجميع على أتم الاستعداد لمواجهة المخاطر والصعاب، وبخلاف ذلك كان يمكن أن تفقد الحملة بعض الرجال حياتهم.
* 8 كان على الرجال أن يوقفوا القارب على الشاطئ دون وجود مرساة كل ليلة.
* 12 كان ذلك يتم عمله يومياً من قِبل لويس وكلارك وبشكل روتيني ومنتظم.
* 9 كان من الواجب اتخاذ القرار في أثناء وجود الرجل هناك.
* 13 كانت هذه مشكلة يجب التخطيط لها، ولكن لم يكن هناك وقت كافٍ.
* 14 كانت تلك إشاعة، وكان على الفريق أن يكون مستعداً للدفاع.
* 15 الأولوية كانت معطاة للإبقاء على الفريق في حالة تيقظ وحذر أكثر من أي شيء آخر.

اعرض البندقية السحرية، وهي إحدى البنادق الهوائية الأولى التي اصطحبها لويس وكلارك معهما. كانت هذه البندقية تطلق رصاصة من عيار (28)، وإذا ما تم شحنها أو تعبئتها بالهواء المضغوط، كان بإمكان هذه البندقية

أن تطلق الرصاصات بشكل مستمر، وعلى الرغم من أن البندقية لم تكن على درجة عالية من الجودة لاستعمالها للصيد، فإنها كانت مفيدة جداً لفريق الحملة.

ناقش فائدة البندقية التي أدهشت السكان الأصليين.

اجعل الطلاب يخططون، ويكتبون، ويتدربون على برنامج يقدمونه لأولياء الأمور وللصفوف الأخرى حول شراء ولاية لويزيانا، وعن حملة لويس وكلارك.

وللمتابعة، أعط الطلاب قائمة بالاستكشافات الأخرى التي قد يرغبون في دراستها، أو القراءة عنها، مثل:

- رحلات كولمبس.
- رحلة لاسال في مجرى نهر المسيسبي.
- استكشافات وكالة ناسا الفضائية، بما في ذلك هبوط الرائد الفضائي نيل أرمسترونج على سطح القمر.
- رحلات ليف أريكسون.

اطلب من الطلاب أن يناقشوا نقاط تشابه هذه الرحلات مع رحلة لويس وكلارك، وكذلك نقاط اختلافها.

النشاط الختامي:

اطلب من الطلاب أن يعدوا برنامجاً يشتمل على:

- إعادة إصدار القرار الذي اتخذه الرئيس جيفرسون بإرسال المبعوثين إلى فرنسا، واللقاء الذي تم بين نابليون وبين مونرو وليفنجستون.
- مشهد درامي يرتدي فيه الطلاب الملابس التقليدية التي كانت سائدة في تلك الفترة، ويمثلون الأحداث في عملية شراء لويزيانا، وكذلك أحداث حملة لويس وكلارك.

- نشاط يتعلق بخارطة أرضية، يقوم فيه الطلاب المرشدون بإرشاد الضيوف إلى الطريق التي سلكتها حملة لويس وكلارك.

التقويم:

يتضمن كل نشاط بطريقة أو بأخرى عملية التقويم. أمّا اختبار الوحدة النهائي فيمكن أن يشتمل على الأسئلة التالية:

- من أي بلد اشترت الولايات المتحدة ولاية لويزيانا، وكم كان السعر؟
- اذكر اثنتين من المخاطر التي واجهتها حملة لويس وكلارك.
- لماذا كان شراء لويزيانا أمراً هاماً؟
- اذكر هدفاً واحداً من أهداف حملة لويس وكلارك.
- على خريطة صماء، تتبع الطريق التي سلكتها حملة لويس وكلارك، مع ذكر الأنهار التي مرت بها.

ما الذي يجعل خطة ما مناسبة لتدريس الدراسات الاجتماعية؟

إن فائدة أي نوع أو شكل من أشكال تخطيط الوحدات لتدريس فاعل للدراسات الاجتماعية، تختلف باختلاف المدرسة. والمعلمون المنظمون والمؤهلون تأهيلاً عالياً، والذين يملكون قدرات التخطيط الدقيق قبل تنفيذ الدروس، ويتابعون ويطورون عملية التخطيط، ينجحون في أغلب الأحيان في تنفيذ الخطة العامّة، وفي توزيع أجزائها على الخطط اليومية للدرس. أما المعلمون الذين يرغبون في توفير المرونة القصوى لتعديل اهتمام الطالب وتكيفه، فسيجدون هذا النمط جامداً وغير مريح.

إنّ أيّ نوع من تخطيط الوحدة سيساعد على الأرجح في التوصل إلى تدريس فاعل للدراسات الاجتماعية؛ إذا توافرت فيه الشروط الآتية:

- مساعدة المعلم على التركيز على الأهداف التربوية المنشودة.
- مساعدة المعلم على تجميع أفضل المصادر المتاحة لديه بسرعة وكفاءة.
- مساعدة المعلم على نشر الدراسات الاجتماعية ضمن منظومة تعلم الطلاب.
- مساعدة المعلم في بناء الأفكار الإبداعية في التدريس وترسيخها.
- التقليل من الوقت الذي يحتاجه المعلم للتخطيط بشكل فاعل.

إيجاد وحدات تعليمية جاهزة واستخدامها

قد يشعر المعلمون بعدم توفر الوقت والطاقة لإعداد وحدات تدريسية مفصلة ومكثفة للسنة الدراسية بكاملها. وفي الوقت نفسه، ربما لا يريدون أن يتبعوا أسلوب أخذ المعلومات مباشرةً من الكتاب المقرر.

هناك بديل متاح ومتوفر للمعلمين، حتى في حال عدم وجود مديرية للتعليم في المنطقة، أو دليل منهاج مدرسي كامل، وحتى لو لم يكن هناك تخطيط تعاوني للمعلمين في المدرسة. البديل هو أن نقترض وحدات تعليمية معدة وجاهزة من مصدر ما خارج جدران المدرسة.

يجب أن يكون المبدأ الأساسي لعملية الاقتراض هو "إذا كان لا بد من الاقتراض، فيجب انتقاء الأفضل". ولكن كيف يمكن للمعلم – وهو الشخص الذي لا يملك إلا القليل من الوقت – أن يجد الأفضل (إذا شعر المعلم أنه يملك وقتاً كافياً، فإن عليه أن يخطط للوحدة التعليمية التي سيدرسها للطلاب).

هناك قاعدتان لعلّهما تنطبقان هنا: القاعدة الأولى هي أن أفضل مكان للبحث هو بين المواد المعدة بشكل تخصصي مهني، وتكون متوفرة في السوق

بشكل تجاري، وأجريت عليها عملية اختبار حصيف، وخضعت لعملية تنقيح وتقنين وتحرير. نقطة البداية هي مواد مجلات التعليم التجاري مثل: المعلم، والتعلم، وصندوق البريد.

أما الدوريات العلمية المتخصصة مثل: التربية الاجتماعية، والدراسات الاجتماعية والمتعلم الصغير، والدراسات الاجتماعية، فكل هذه المجلات الدورية تستحق أن ينظر إليها. زيارة بسيطة إلى مكتبة الجامعة، والاطلاع على الفهارس والإعلانات، قد تفيد في هذا المجال. قد تستغرق العملية بضع دقائق أو عدة ساعات، ولكن أي وقت يبذل في هذا المجال يوفر أياماً وأسابيع من وقت التخطيط. وقد تكون فكرة جيدة أن تتفحص سلسلة نصوص الكتب المقررة؛ عدا تلك الكتب التي تستعملها حالياً في مدرستك. أما إصدارات المعلمين فقد تنطوي على مفاجآت سارة. بالتأكيد فإن أية ثروات علمية توجد في هذه الكتب المقررة تحتاج إلى التعديل والتكييف، ولكن هذا ينطبق على معظم المواد المقترحة، إن لم يكن كلها. وهناك مصدر آخر يستحق إلقاء نظرة عليه في مكتبة الجامعة؛ وهو كتب طرائق وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، فبعض هذه الكتب تحتوي على أفكار مفيدة للغاية.

القاعدة الثانية هي: "كن دائماً في حالة ترقب للمواد التي تلزم في عملية التعليم": في المؤتمرات العلمية، وفي غرف المعلمين الآخرين، وفي مراكز مصادر التعلم. يجب أن تكون يقظاً لكل ما يمكن أن يثري مادتك العلمية وأسلوبك في التعليم. أحد مصادر الوحدات المعدة مسبقاً هي: "جمعية الإشراف التربوي والتطوير" التي تنشر قائمة بالوحدات والمواد المتوفرة.

وحتى نتمكن من استخدام الوحدات الجاهزة بشكل فاعل، فإن الاهتمام الرئيسي هو تكييفها وتعديلها، ويكون التركيز في عملية التكييف على المخرجات التعليمية المبتغاة.

ويجب أن ينصب الاهتمام الثاني على حيوية النشاطات المصاحبة لعمليتي التعلم والتعليم. هل الطلاب متشوقون ومتلهفون للأنشطة؟ وهل تكسبهم هذه الأنشطة شيئاً من الدافعية؟

أما الاهتمام الثالث، فيتعلق بتوفر المصادر الضرورية لإنجاح النشاط المقصود.

التخطيط لوحدات تعليمية مختصرة

أكثر النتائج نفعاً وأهمية – من بين النتائج التدريسية القصيرة المدى – خطة الدرس المفردة. تعتبر خطة الدرس الواحد وحدة من حيث كونها مصغّرة جداً، والدروس تحتوي عادةً على عناصر متشابهة مثل الأهداف، والأنشطة، والمصادر.

يؤمل من أي تصميم لخطة الدرس أن يساعد المتعلم على الاحتفاظ بالمادة التي تعلمها في عقله، ويعتبر نموذج "متتالية الدروس" للمربي هنتر نموذجاً مفيداً، وبخاصة للمعلمين في المراحل المبكرة من بناء الخطة، ويتم تصميم الدرس حسب نموذج هنتر وفق الخطوات التالية:

1- استَرْعِ انتباه الطلاب وأعدهم لما سيتعلمونه: يحتاج المعلم لقنص اهتمام الطلاب وتركيز ذلك الاهتمام على مبحث الدراسة. قد يؤدي هذا الجزء من الدرس إلى مراجعة المواد التي تعلمها الطالب سابقاً، أو قد يكون جلسة تمارين وتطبيقات، أو قد يزيد الجاهزية والاستعداد للمادة الجديدة.

2- وضح الأهداف: العنصر الرئيس في فكر المربي هنتر هو أن يكون لدى الطلاب فكرة معقولة عن الأهداف التي يخزنها المعلم في عقله، وعلى المعلم والطالب أن يتوصلا إلى إجماع بشأن أهداف مشتركة يمكن فهمها عند الطرفين.

3- أدّ تعليماً مباشراً: في هذه الخطوة يوصل المعلم معلومات ومفاهيم جديدة مستخدماً أساليب عدة.

4- إذا رأيت ذلك مناسباً، فيمكنك أن تعرض نموذجاً لما تريد المتعلمين أن يقوموا به، على الرغم من أنه ليست الدروس كلها، بحاجة إلى هذه الخطوة، إلا أنها تكون ضرورية في العديد منها. تشتمل هذه الخطوة في الأساس على تكملة الأمثلة التي يعرضها المعلم وبيان كيفية إتمام كل خطوة، ثم الطلب من الطلاب إكمال ما بدأوه. مثال: إيجاد موقع باستخدام إحداثيات الخريطة.

5- تأكد من حصول الفهم: يشار إلى هذه المرحلة في بعض الأحيان بمرحلة الرقابة والتعديل، وأنها نقطة يقرر المعلم عندها إذا كان الطلاب يفهمون ما الذي يحتويه الدرس. إنها تتطلب بعض النشاط الذي يمكن للطلاب من خلاله أن يتلقوا التغذية الراجعة.

6- أعط الطلاب فرصة لتطبيق المهارات أو المفاهيم الجديدة بإشرافك، ولا تبخل عليهم بتوجيهاتك وإرشاداتك.

7- أعط الطلاب فرصة للتطبيق بمفردهم دونما أي تدخل من أي طرف.

وعلى الرغم من أن هذا النموذج لخطة الدرس لن يكون مناسباً لكل درس، فإنه يمكن أن يوفر نموذجاً مفيداً للعديد منها.

فيما يلي خطة دراسية مبنية على نموذج هنتر.

عنوان خطة الدرس: الأمم الأفريقية

الصف: الرابع الابتدائي

الأهداف: سيتعرف الطلاب على المواقع النسبية للأمم الأفريقية.

1- استحضر اهتمام المتعلمين وهيِّئهُم لما سيتعلمونه. اعرض خارطة حائط لقارة أفريقيا. اطرح سلسلة من الأسئلة حول أقطار أفريقيا، مثل: كم قطراً

يوجد في أفريقيا؟ ما أكبر هذه الأقطار مساحة؟ وما أصغرها؟ ما هي الأقطار التي ورد ذكرها في الأخبار؟ ما هي الدول التي تقع في الشمال، وفي الجنوب، وفي الشرق، وفي الغرب؟ عند هذه النقطة، ارفع الخارطة التي تحمل الأسماء والمواقع واستبدلها بخارطة أخرى صماء خالية من أية كتابة، ثم اطلب من الطلاب تعيين الأقطار عليها. اختم هذا الجزء من الدرس بقولك: قد يكون من المفيد أن تتوفر لديك فكرة أفضل عن الأماكن التي تقع على الخريطة.

2- وضح الهدف: أبلغ الطلاب أن الهدف مما يقومون به، هو أن يصبحوا معتادين بشكل أكبر على أسماء ومواقع البلدان الأفريقية.

3- قدّم تعليماً مباشراً: فسّر المواد والأنشطة. حضّر مسبقاً سلسلة من الشفافيات بحيث تكون جميعها من نفس مقياس الرسم، والتي يمكن أن تكون بمجموعها خريطة أفريقيا. لكل طالب من الطلاب دولة أفريقية أو مجموعة من الدول المتجانسة. اطلب من كل طالبين أن يستخدما الشفافيات لتكبير الدول التي وقع اختيارهم عليها على أطباق من الورق العادي الأبيض.

4- إذا كان ذلك مناسباً، اعرض نموذجاً لما تريد من المتعلمين أن يفعلوه، أوضح للطلاب أنك تريد منهم أن يعرفوا أكثر ما يمكن معرفته عن مواقع الدول التي أعطيت لهم على الخريطة. استخدم دولة واحدة مثالاً، وعيِّنها على الخريطة. أعط الطلاب معلومات إضافية عن المواقع.

5- اختبر الطلاب لتعرف مدى الفهم والاستيعاب: مثال: اذكر اسم دولة واطلب من الطلاب الذين يحملون أسماء الدول المجاورة لهذه الدولة أن يقفوا إلى يمينك، أو اطلب من الطلاب الذين يحملون أسماء الدول الأفريقية التي تقع على شاطئ البحر أن يقفوا إلى يسارك، أو ارسم خطاً واطلب من الطلاب الذين يحملون أسماء دول أفريقية تقع جنوب الصحراء الأفريقية أن يقفوا

إلى يمين الخط، والذين يحملون أسماء دول أفريقية تقع شمال الصحراء الأفريقية أن يقفوا إلى يسار الخط.

6- وفر فرصاً للتطبيق تحت إشرافك: عد إلى غرفة الصف، واجعل الطلاب يستخدمون المؤشر بشكل انفرادي لكي يبينوا الدولة أو الدول على خريطة الحائط الصماء. قسم الصف إلى فريقين، واطلب من كل فريق أن يذكر خمس دول أفريقية ويعين مواقعها على الخريطة. يكسب كل فريق نقطة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة، ويخسر نقطتين إذا كانت الإجابة خاطئة.

7- اطلب من الطلاب أن يقوموا بالتطبيق بمفردهم: أعط كل طالب خارطة صماء لأفريقيا واطلب منه أن يعيِّن الدول على الخريطة مستعيناً بزملائه إذا أراد.

خطط إضافية ومساندة

قد يجد المعلمون من المفيد أن يكون لديهم بدائل لخطط الوحدة الدراسية. يبدو أن ضغوط البرنامج الزمني على المعلم تعيق استخدام الوحدات المكثفة، في حين تبدو الدروس كأنها تقدم تعلماً منعزلاً لا يشكل جزءاً من تعلم أشمل.

أحد البدائل هو نوع من التخطيط المتكامل الذي يشار إليه عامة بمصطلح "نموذج". هذا النموذج يمكن أن يفي بالغرض لدرس واحد، أو لسلسلة من الدروس التي تتألف في بعض الأحيان من أنشطة عديدة، تتركز حول واحدة أو سلسلة من الأفكار المرتبطة ارتباطاً وثيقاً، وهي في العادة تكون عبارات مكونة من مفاهيم وتعميمات.

يمكن استخدام هذا النموذج منفرداً، أو جزءاً من، أو بالاشتراك مع، وحدة أخرى أو مجموعة من الوحدات. مفهوم التعلم للإتقان مبني على أساس أن

التعلم يجب أن يرقى إلى مستوى معين نستطيع عنده القول إن التعلم قد تم فعلاً. التقييم وإعادة التعليم ضروريان جداً لمفهوم التعلم للإتقان.

تهدف النماذج إلى تطوير استيعاب المفاهيم، وإيجاد حكم تقييمي صائب لدى الطلاب، وإلى توفير خبرات تساعد الطلاب على التفكير الناقد.

وفيما يلي أمثلة على هذه النماذج:

- الخارطة: نموذج يمثل جزءاً ما من سطح الأرض، وهي عرضة لأن يعتورها العديد من الأخطاء.
- الرئيس: أعلى مسؤول في الدولة، أو المؤسسة، أو الشركة التجارية، يملك وظائف تنفيذية محددة، وسلطات لمدة محدودة من الزمن، تحت شروط تقييدية معينة.
- القوانين: قواعد تعرّفها هيئة حاكمة على أنها ملزمة لأعضاء المجموعة.

أحكام التقييم

- بلد جيد.
- المسؤولية.
- اللعب النظيف أكثر أهمية من الفوز.
- تأتي التعميمات على صور عدة منها:
- المجتمعات المدنية تنزع إلى التغيير بمعدل أكبر وأسرع من تلك الريفية.
- على الرغم من أن جميع أفراد المجتمع يمكن اعتبارهم مستهلكين للبضائع والخدمات، فإن بعضهم منتجون.
- حادثة بعينها يمكن أن يكون وراءها العديد من الأسباب، وينجم عنها نتائج متعددة.

في حال تحديد الموضوع، فإن النموذج يشتمل على عدد غير قليل من الأنشطة؛ بما في ذلك طرح أمثلة. وتهدف الأنشطة إلى فهم موضوع الدراسة واستيعابه، كما توفر دراسة الحالة بديلاً آخر في كتابة الوحدات. أصبحت دراسة الحالة أكثر حيوية بسبب تطوير أجهزة الحاسوب، وقواعد البيانات. إن مصطلح "دراسة الحالة" يعني نوعاً من التفحص والتمعن المكثف لحادثة من الحوادث، أو لشخص، أو لشيء، أو لكل ما ذكر. يمكن النظر إلى الحالة الواحدة على أنها مثال أو نموذج يمكن دراسته بتعمق؛ ففي مجال الطب، يمكن أن يقوم الطبيب بدراسة التاريخ المرضي لبعض المرضى. ومن هذه الحالات المختارة، يؤمل الحصول على معلومات تنويرية عمن لهم التاريخ الطبي نفسه. وفي القانون، يمكن اختيار حالة للدراسة لأنها تمثل قراراً يعدّ علامة بارزة، ومنوالاً يحتذى به، أو أنها تمثل سابقة في إجراءات المحاكم. إن مفهوم دراسة الحالة في الواقع يستخدم في جميع المهن والتخصصات التي تنظر إلى السلوك الإنساني، نظراً لما ينطوي عليه من تعقيد.

إنّ دراسة الحالة هي استخدام مكثف للأمثلة، ويوفر المثال أو الأمثلة قاعدة بيانات للاستفسار وللشروحات المحسوسة للمبادئ والمفاهيم والأفكار.

وإنّ دراسة الحالة المستخدمة في الدراسات الاجتماعية يمكن أن تساعد الطلاب، بطريقة أو بأخرى، لكي يتفحّصوا المظاهر الشخصية والإنسانية لثقافة ما، أو لزمن من الأزمان.

ينظر الطلاب إلى شخص واحد، أو عائلة واحدة، أو قرية واحدة، بدلاً من قراءة تعميمات حول دولة أو ثقافة أو عصر من العصور.

الوحدة القصيرة التي قدمناها سابقاً عن لويس وكلارك تختلف في دراسة الحالة من حيث الأسلوب المستخدم فقط. من الضروري أن يستخدم المعلم وليس الطالب قاعدة البيانات، فتكون الوحدة عبارة عن سلسلة من الأنشطة الموجهة

والمسيطر عليها من قِبل المعلم لا من قِبل الطالب، ويستخدم الطلاب فيها مادة لويس وكلارك مضموناً ومحتوىً.

إجراءات تحضير دراسة الحالة

1- حدد المشكلة المطلوب دراستها والهدف الذي ترمي إلى تحقيقه.

2- حدد بصورة مبدئية إجراءات البحث التي على الطلاب اتباعها.

3- اختر المثال المناسب أو الحالة المناسبة.

4- طوّر خططاً إجرائية مفصلة.

5- اجمع مصادر ذات علاقة بالحالة. من الأمثلة على هذه المصادر:

- الخرائط بأنواعها المختلفة.
- معلومات سابقة عن الحالة.
- مقابلات حول موضوعات مشابهة.
- رسائل.
- وصف للمواد المستعملة.
- مذكرات ونشرات.
- تسجيلات ووثائق رسمية.
- قصاصات جرائد.

6- نظم المعلومات المتوفرة. من الأمثلة على هذا التنظيم:

- سرد قصة واحدة أو سلسلة من القصص تصف حقيقة الحالة. وهذه قد تشمل حكايات شهود عيان، أو ملخصات أكاديمية.
- صور فوتوغرافية أو رسوم أو أفلام أو أشخاص.
- معارض.

- خرائط ورسومات.
- السجلات القصصية.

7- خطط لنشاطات ومواد تساعد التلاميذ عند دراسة الحالة أو البحث عن دليل.

ثلاث حالات يمكن دراستها

1. استخدام الحالات الافتراضية أو المختلقة.

الوصف: حالات افتراضية

تكون المعلومات والشخصيات والأحداث والظروف المحيطة من نسج الخيال. وعادة ما تكون هذه الشخصيات والأحداث والظروف مستقاة من الحياة الواقعية التي نحياها.

المزايا

من المستحيل أن تخلق حقائق ووقائع مزيفة أو مغلوطة بما يناسب الأغراض التعليمية. إن الأمثلة التاريخية المختلقة أو الافتراضية يجب أن تركز على العبر والدروس، وتقلّل من التعصب والمحاباة إلى أدنى حد ممكن.

العيوب والمشكلات

البيانات دائماً محدودة. ليس هناك مفاجآت أو إثارة. الأسئلة الواقعية غير مناسبة. يضيع الوقت في تعلم حقائق ليست لها قيمة.

2. استخدام شخصيات وأحداث هامة ومعروفة:

المزايا:

المعلومات التاريخية عن الأشخاص المشهورين يمكن الحصول عليها بشكل عام، فهناك سجلات للأحداث الرئيسية ولحياة المشاهير محفوظة بشكل

جيد، ومتوفرة في كثير من الأحيان. نحن نعرف عن ليوناردو دافنشي (1452-1519) على سبيل المثال أكثر مما نعرف عن فان غوخ (1853-1890) لسبب بسيط، وهو أن دافنشي كان معروفاً في زمنه أكثر بكثير من غوخ الذي لم يكن مشهوراً في حياته. هؤلاء الأشخاص كتب عنهم الكثير، وسيكتب عنهم مستقبلاً لقرون وأجيال تالية.

إنّ دراسة هؤلاء العظماء تساعد الطالب أن يفحص طبيعة عظمتهم وأسبابها. وفي الوقت نفسه، فإنها تساعد على تحجيم هؤلاء ليصبحوا في الحجم البشري المألوف بدلاً من إبقاء صورتهم على أنهم فوق مستوى البشر.

يصبح هؤلاء الأشخاص أناساً حقيقيين من لحم ودم، وذوي صفات بشرية.

العيوب:

التعصب وعدم الموضوعية حول الأحداث التاريخية المعاصرة يؤثران في عملية التفكير. اليوم، على سبيل المثال، ننزع إلى اعتبار ريتشارد الثالث، ملك إنجلترا، ملكاً شريراً، وهذا راجع في معظمه إلى أن معرفتنا عنه تأتي من خلال الأشخاص الذين ساندوا أسرة ثيودور التي خلعته لتعيد الحكم إلى أفرادها. الكثير من الحكايات والروايات عن شخصيات مثل جورج واشنطن وأبراهام لينكولن هي تقريباً مصطنعة. في الحالات الشهيرة، غالباً ما يكون من الصعب أن تميز بين الحقيقة والادّعاء.

3. دراسة حالات تاريخية حقيقية:

الوصف: حالات حقيقية

هذه الأنواع من الحالات تكون مختارة، وعادة ما تكون صادقة. حالات الأشخاص غير المعروفين كثيراً، وكذلك الأحداث، يمكن دراستها بصدق وأمانة. وما يميز هذه الحالات أكثر من غيرها هو أنها تمثل الوسطية، وتحاكي

الواقع المعيش، أو أنها تمثل حالات التطرف التي تشهدها المجتمعات من وقت لآخر.

المزايا:

عند النظر في حالة عادية تحاكي النموذج المعيش، فإن الطالب يكتشف مساحة شاسعة للموضوعية والابتعاد عن الانحياز. هذه الحالات تكون قريبة من الحياة الواقعية، ويمكن للطلاب أن يقارنوها بخبراتهم الشخصية، ويكتسبوا المزيد من المفاهيم والتعميمات والمبادئ حول الظروف التي أحاطت بها، وهي تفيد الطلاب من ناحيتين؛ **الأولى:** أنها تكسبهم حقائق هامة، **والثانية:** أنها تكسبهم الموضوعية وتبعدهم عن الانحياز والتطرف.

العيوب:

يمكن أن يتأثر الطلاب بالقصص غير الحقيقية وغير الصحيحة، وبخبرات الأفراد غير التربوية، وبالجهل حول الجماعات والظروف المعيشية والحضارية المحيطة بالأفراد موضوع الدراسة. وتكمن المشكلة الرئيسة في عدم الحصول على كل المعلومات الضرورية، وبخاصة عندما تكون الأحداث قد دخلت التاريخ بالفعل، وأصبحت أحداثاً تاريخية. فالبيانات العظيمة البارزة يذكرها التاريخ ويحفظها، بينما لا يلقي بالاً للبيانات الأقل أهمية، كما يمكن تجاوز المتغيرات الهامة أو تجاهلها عن قصد أحياناً.

لا توجد شخصية تاريخية مثالية، والافتراض أن هذه الشخصية مثالية فيه اعتداء على خصوصيات الآخرين، لأن الفرد لا يمكن الحكم عليه بصدق وموضوعية إلا في ضوء الظروف المعيشية التي اكتنفت مسيرته. هذا الأسلوب فيه انتهاك لحياة الأفراد الشخصية، وفي بعض الحالات لا يمكن الحصول على المعلومات الضرورية.

أنشطة يمكن استخدامها في دراسة الحالة:

- مناقشات مبنية على البحث وتقارير فردية ومجادلات.
- مشكلات يستدعي حلها توفر معلومات معينة.

- كتابة تقارير وإجابة عن أسئلة تستقى من المعلومات المتوفرة عن الحالة.
- حوارات تتعلق بالحالة أو بحالات مشابهة.
- كتابات إبداعية حول الشخصيات الرئيسة في الحالة (مثل الرسائل، والمذكرات الافتراضية، والقصص الخيالية، وغيرها).
- أسئلة سابرة وعصف ذهني.
- إعادة تمثيل الأحداث.
- الفن؛ مثل اللوحات الزيتية والقطع الموسيقية.
- التحليل التنبُّئي.
- صفحات التحليل والأسئلة يمكن أن يجاب عنها بعد دراسة التحليل المعلومات المتوفرة.

النظر إلى الخلف

تؤثر نوعية التخطيط على نوعية التدريس. وعادة ما يفشل المعلمون في إعطاء الوقت الكافي للتخطيط لأسباب عديدة، ولكن إذا توفرت الإرادة المنظمة والجهد الكافي، فإن التخطيط يضفي على عملية التعلم الفاعلية والرضى.

مصطلح "الوحدة" عادة ما يستخدم للإشارة إلى التخطيط البعيد المدى؛ الذي يلجأ إليه المعلم في تدريس موضوع لمجموعة من الطلاب.

في إصدارات المعلمين من الكتب المدرسية المقررة يُستخدم هذا المصطلح ليشير إلى الأنشطة المخصصة لتدريس مبحث معين أو فصل معين. وسواء أكانت الوحدة من صنع المعلم، أم مستقاة مباشرة من الكتاب المدرسي، فإن التخطيط لازم في الحالتين. إن الخطط التي يصنعها المعلم على وجوه عدة هي: وحدات الفريق الواحد، والوحدات التعاونية، ووحدات خاصة بدرس واحد. وكل نوع من هذه الأنواع له استخداماته.

التخطيط قصير المدى غالباً ما يأخذ شكل خطط الدروس، ويناسب هذا النوع من الخطط المعلم الجديد، وهناك أنواع بديلة من الخطط مفيدة أيضاً في مجال الدراسات الاجتماعية. من بين هذه البدائل: النماذج التي تستند إلى التعلم للإتقان، ودراسة الحالة التي تعكس التعلم الاستقرائي. والأمثلة والأنشطة التالية ربما تجعلك تفكر فيما قرأت في هذا الفصل.

- استعمل العصف الذهني لمجموعة من عناوين الوحدة والمباحث ذات العلاقة بالتكنولوجيا، أو بعض المواضيع الأخرى التي تكون فيها مواد العلوم والدراسات الاجتماعية غير متكاملة أو متحدة معاً بشكل أفضل.
- راجع بعض وحدات الكتب المدرسية، وتعرّف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها.
- حدد بوضوح قدراتك في مجال التخطيط. ماذا لديك من هذه القدرات، وما هي المواضيع التي تحتاج فيها إلى تحسين؟
- صمم نشاطاً لتعليم مفاهيم مثل المدينة، والمقاطعة، والدولة.
- صمم مسحاً لاكتشاف مدى التزام المعلمين بتحضير وحداتهم التدريسية، ثمّ ناقش النتائج التي حصلت عليها.
- تعرّف على الأشكال المتعددة من الدروس المتفوقة النوعية، والتي قد لا تتلاءم مع النموذج الذي أوردناه في هذا الفصل. حدد الأسباب التي جعلت من هذا النموذج لا يصلح لكل نوع من أنواع الدروس.
- تمرّن على نسج شبكة مفاهيمية لموضوع من الموضوعات.

الاختبار الذاتي

1- ما الأسباب التي تعيق المعلمين عن إجراء التخطيط للدروس بالكفاءة والفاعلية المطلوبة؟

2- ما خصائص الغرفة الصفية التي يجري فيها تخطيط جيد؟

3- كيف تتباين الأشكال المتنوعة من التخطيط للوحدات التي نوقشت في هذا الفصل؟

4- ما الوحدة التعاونية؟

5- ما العناصر التي تلزم في خطة وحدة تعليمية؟

6- ما دراسة الحالة؟

المراجع

Brophy, J and Good, T. (1978). *Looking in classrooms*. New York: Harper and Row.

Hunter, M. (1990-1991). Hunter lesson design helps achieve the goals of science instruction. *Educational Leadership*. 48 (December/ January), 79-81.

Walsh, D. (1979). Classroom stress and teacher burnout. *Phi Delta Kappan*, 69 (December) 253.

Woodward, A., Elliott, D. L., and Nagel, K. (1986). Beyond textbooks in elementary social studies. *Social Education*, 50 (January) 50-53.

القراءات المقترحة

Kindsvatter, R Wilen, W., and Ishler, M. (1988). *Dynamics of effective teaching*. New York: Longman.

MacDonald, R. E. (1991). *A handbook of basic skills and strategies for beginning teachers*. New York: Longman.

Meyen, E. (1981). *Developing instructional units*. Dubuque, Iowa: Winitzky, N.E. (1992). Classroom organization for social studies. In Shaver J.P. (ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York: Macmillan (pp.530-539).

3

الفصل الثالث

برنامج الدراسات الاجتماعية

برنامج الدراسات الاجتماعية

النظر إلى الأمام

ما هي المواضيع والأفكار التي يجب تعلمها؟ ما الذي يجب تعلمه عن هذه المواضيع والأفكار؟ أسئلة كهذين السؤالين مستمرة ومحيرة لأولئك المعنيين بتعليم الدراسات الاجتماعية. وعلى الرغم من وجود شبه اتفاق على أن الاختيار يجب أن يكون مرتبطاً بالأهداف التي تم اختيارها بشكل دقيق، وأن التعليم نفسه يجب أن يتم بطريقة هادفة ذات معنى، فإن ما يتم تعليمه، والمواد التي تستخدم، عبارة عن مشكلات مستمرة يجب العمل على حلها في مجال الدراسات الاجتماعية.

في هذا الفصل، نلقي الضوء على بعض القوى التي تؤثر في برنامج الدراسات الاجتماعية، وبشكل خاص في كيفية تغيير هذه القوى. السبب وراء ذلك هو أنك بحاجة إلى أن تكون مدركاً متيقظاً لمسألة تأثير هذه التطورات عليك، ومتنبهاً للآثار الكبيرة التي تؤثر على "كيف تقوم بالتعليم وماذا ستعلم". وهذا سيساعدك على فهم الطريقة التي يتشكل فيها منهاج الدراسات الاجتماعية.

وبما أن الدراسات الاجتماعية لها قاعدة معرفية قوية، فإننا سنكون أيضاً راغبين في إلقاء نظرة على فروع الدراسات الاجتماعية. إن كل هذه الفروع تسعى إلى تفحص العالم، والبحث فيه من منظور وتركيز مختلفين، وتختلف أيضاً في استعمال مختلف الأدوات والوسائل الأكاديمية.

يوفر أخصائيو الدراسات الاجتماعية، العاملون في هذه الفروع، الثقافة والعلم والأساليب والمفاهيم والمعلومات؛ التي هي أساس منهاج الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية. وكلما فهمنا هذه الدراسات بصورة أفضل،

وفهمنا علاقة الواحدة منها بالأخرى، ازداد انتفاعنا بها، وحسن اختيارنا من بين ما توفره لنا.

هل تستطيع؟ هل؟

هل تستطيع:

- أن تتعرف على أسباب وجود قدر من الجدل في الدراسات الاجتماعية؟
- أن تصف منهاج البيئات الممتدة؟
- أن تتعرف على العلوم الاجتماعية وتبين كيفية ارتباطها بما يتعلمه الطلاب في مواد الدراسات الاجتماعية؟
- أن تسمي الدراسات الاجتماعية، وتبين ماهية كل فرع من فروعها المختلفة؟

هل:

- تعرف كيفية تنظيم منهاج الدراسات الاجتماعية؟
- تعرف مضمون عملية التدريس؟

لماذا الجدل حول برنامج الدراسات الاجتماعية؟

مادة الدراسات الاجتماعية كانت، وستبقى، معرضة للنقد من قبل العديد من النقاد. ما يُعلّم في الدراسات الاجتماعية هو موضع فحص دائم مع اهتمام فعلي لما يجب تغييره من هذه المواد. والسبب الجذري وراء ذلك هو أن تعلم الدراسات الاجتماعية أكثر تعقيداً من مجرد تطوير قدرة أو مهارة تبقى هدفاً رئيساً لبعض مجالات المنهاج الأخرى، مثل القراءة والرياضيات.

وإلى جانب اكتساب المهارة والمعرفة، هناك على الأقل خمسة عوامل تقف وراء الجدل حول برامج الدراسات الاجتماعية هي:

1- **صفة عدم الكمال في أي شيء ينتجه الإنسان:** حتى بعد أن نتمكن من تجميع المنهاج، فإننا وآخرين نبدأ برؤية النقائص والمشكلات. عندما نُدخل شيئاً ما إلى ميدان الخدمة والاستعمال، تصبح هذه النقائص واضحة لنا.

2- **التقيد الثقافي:** نحن نعيش في حقبة زمنية ذات تعقيد اجتماعي هائل وتغيير سريع، وبالسرعة نفسها التي نطور فيها برنامجاً ما، فإن تغيرات تحصل تستدعي تعديلاً في هذا البرنامج. تستجيب مواد الدراسات الاجتماعية للتغيرات في المناخ الاجتماعي السائد. والتغيرات في نقاط التركيز تتغير عبر الزمن، والحروب، والركود الاقتصادي، والرخاء الاقتصادي، والعلاقات الدولية، ومجموعة كبيرة من العوامل تؤثر على المناخ العام؛ الذي يؤثر بدوره على مواد الدراسات الاجتماعية.

3- **اختلاف القيم ووجهات النظر:** في مجتمع ديمقراطي، لا يوجد اتفاق تام على المدى البعيد؛ لا على الصعيد المحلي ولا العالمي، في ما يجب تعلمه، وكيف تتم عملية التعليم.

4- **تأثير المجموعات ذات المصالح الخاصة:** في مجتمعنا، هناك مجموعات تسمى مجموعات الضغط، لها برامجها وتوقعاتها الخاصة. إن هذه المجموعات تريد أن يكون لها نفوذ وتأثير، أو حتى سيطرة، على ما يتم تعليمه وتعلمه في المدارس.

5- **ضخامة حجم المعارف المتغيرة في مجال الدراسات الاجتماعية:** لا تميل الدراسات الاجتماعية إلى تغطية جميع المادة، ولا حتى عينة ممثلة لها. هذه الدراسات لا تتسم بالاتساع ولا بالعمق. إن مصطلح "الدراسات الاجتماعية" إلى حد بعيد، هو نتاج القرن العشرين، وقد تم تبني هذا الاسم في عام

1916 من قبل لجنة الدراسات الاجتماعية المنبثقة عن لجنة إعادة تنظيم التعليم الثانوي التي شكلتها "الجمعية الوطنية للتعليم".

أوصت هذه اللجنة بالموضوعات التالية للصف الخامس والسادس والسابع والثامن، وهي موضوعات كانت قد اعتبرت سابقاً ضمن موضوعات المرحلة الابتدائية:

الصف الخامس	التاريخ الأمريكي
الصف السادس	تاريخ العالم (الحضارة الغربية)
الصف السابع	الجغرافيا
الصف الثامن	التاريخ الأمريكي

في نهاية الثلاثينيات من القرن المنصرم، اقترح بوم حنا سلسلة من الموضوعات التدريسية أدخلت ثورة في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، وقد عُرف هذا باسم نموذج المجتمعات الممتدة أو منهاج البيئات الممتدة. تأسس إطار بول حنا هذا على نظرية مفادها أن قدرة الطلاب على فهم عالمهم تتقدم على مراحل، وأن برامج الدراسات الاجتماعية يجب أن تبنى بطريقة تمكنها من التوافق مع هذه المراحل.

وعلى الرغم من كل الضغوط لإجراء التغيير، فإن مفهوم البيئات الممتدة كان له الحظ الأوفر في التأثير على منهاج الدراسات الاجتماعية لما يزيد عن (50) عاماً. الصفوف الثمانية الأولى من نموذج حنا، المكون من اثني عشر صفاً، مبيّنة في القائمة التالية، ويظهر إلى جانبها النموذج المسيطر لتنظيم المنهاج المستخدم حالياً في الكتب المدرسية المقررة، وفي مناهج المدارس بشكل عام:

الصف	**نموذج البيئات الممتدة**	**المناهج المعاصرة**
رياض الأطفال	لم تكن رياض الأطفال	الذات، المدرسة، البيت،

العائلات، المجتمع	إلزامية في ذلك الوقت	

المناهج المعاصرة	نموذج البيئات الممتدة	الصف
العائلات، المجتمع	الطفل، البيت، الأسرة، المدرسة	الأول
الجوار	الجوار، العاملون في منطقة الجوار	الثاني
المجتمعات	المجتمع الكبير، المدن	الثالث
تاريخ الولاية، المناطق الجغرافية	الولاية، المنطقة	الرابع
التاريخ الأمريكي	الولايات المتحدة وجيرانها	الخامس
ثقافات العالم، نصف الكرة الغربي	العالم (الحضارة الغربية)	السادس
جغرافية العالم	جغرافية العالم	السابع
التاريخ الأمريكي	تاريخ الولايات المتحدة	الثامن

إن جمال نموذج البيئات الممتدة يكمن في منطقيته. لقد استهوت منطقيته الكثير من الناس؛ فهو من ناحية يعكس نموذج التطور الطبيعي للطفل، ويمثل طريقة منطقية في تنظيم الدراسات الاجتماعية من ناحية أخرى.

لقد ظهر نموذج حنا في الوقت المناسب من وجوه عدة، حيث كان المناخ الاجتماعي للأمة نموذجياً، وكانت أمريكا تمر في مرحلة كساد اقتصادي، وفي مرحلة حرب عالمية خرجت منها قوة رئيسية في العالم الحر. التكنولوجيا وسبل الاتصال والظروف الاقتصادية السائدة كانت مواتية أيضاً. تم تبنّى نموذج حنا العديد من المدارس ودور نشر الكتب المدرسية المقررة، وما يزال حتى

وقتنا الحاضر من أكثر النماذج شيوعاً في المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة.

منذ الستينيات وحتى السبعينيات من القرن العشرين، أصابت روح الإصلاح الدراسات الاجتماعية؛ بصورة سلسلة من الانتقادات إلى منهاج البيئات الممتدة كما كان يعرض في الكتب المدرسية المقررة وفي المناهج المدرسية في الولايات المتحدة وامتدّت إلى العديد من موضوعات الدراسات الاجتماعية التي كانت في الأصل جزءاً لا يتجزأ من العلوم الاجتماعية.

كما أشارت الانتقادات إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية يعتمدون على الكتب الدراسية المقررة، ويركزون على حفظ الحقائق أكثر من أي شيء آخر. كما انصب الانتقاد على المنهاج بشكل عام، من حيث مواد الدراسات الاجتماعية التي تفتقر في محتواها إلى الحديث عمن هم من أصول أفريقية أو إسبانية، وعن النساء والمجموعات الأخرى. إضافة إلى ذلك، فإن الموضوعات الرئيسة الهامة التي هي موضع جدل قد تم تجاهلها أيضاً.

ويُشار إلى النظريات التي نتجت عن حركة الإصلاح هذه، والمشاريع التي نجمت عن الانتقادات بـــ"الدراسات الاجتماعية الجديدة".

وبدعم مالي من الحكومة الفيدرالية، وبسبب الوعي الاجتماعي والاهتمام السائد في تلك الفترة، اشتملت التغييرات التي أُدخلت إلى الدراسات الاجتماعية نتيجة هذه الجهود الإصلاحية خلال هذه الفترة على ما يلي:

- حساسية أكبر لتمثيل المجموعات العِرقية المتعددة، والنساء، في مواد الدراسات الاجتماعية.
- التركيز على الاستكشاف وعلى القيم.
- وعي عالمي أكبر.
- التركيز على دراسات اجتماعية أخرى علاوة على التاريخ والجغرافيا.

- التركيز على المفاهيم والعموميات أكثر من التركيز على الحقائق المنعزلة.

وقد أعادت الجهود الحديثة لوضع توجه للدراسات الاجتماعية التأكيد على أهمية التاريخ والجغرافيا، وفي الوقت نفسه تقبل محتوى للدراسات الاجتماعية يتسم ببناء ضعيف، ويأتي عرضاً في صفوف المرحلة الابتدائية. ربما تكون أكثر هذه الجماعات وجاهةً لجنة المنهاج المنبثقة عن "الجمعية القومية للدراسات الاجتماعية"، حيث ركزت هذه اللجنة على تضمين المنهاج موضوعات مثل جغرافيا العالم، والأعراف المدنية والسياسية للولايات المتحدة، والحياة البشرية في مختلف قارات العالم، وفي أوقات مختلفة في الماضي. وقد ارتأت اللجنة ثلاثة موضوعات رئيسة تدرس في الصف الرابع والخامس والسادس هي: تاريخ الولايات المتحدة، وتاريخ العالم، والجغرافيا.

المضامين التدريسية في الدراسات الاجتماعية

استمر معلمو الدراسات الاجتماعية خلال فترة التسعينيات من القرن المنصرم، ومع بدايات القرن الحادي والعشرين، في البحث عن إطارات عمل ذات معنى، تساعدهم على بناء تعلم الدراسات الاجتماعية. إحدى الأفكار التي تبشر بالخير كانت استخدام أفكار، أو مضامين محددة، مأخوذة من فروع الدراسات الاجتماعية؛ تمثل الخطوط الرئيسة للبحث والاستكشاف في هذه الفروع.

وفيما يلي سلسلة من الأمثلة الاعتيادية، وغير الاعتيادية، للوحدات التي تحوي موضوعات ذات أفكار ومغازٍ ومضامين محددة لكل صف دراسي على حدة. والقائمة لا تعرض نموذجاً لمنهاج متسلسل، وهي بالتالي لا تمثل منهاج مدرسة ما، أو أي كتاب مدرسي معين. هذه الموضوعات معروضة لإعطاء

فكرة حول ما يجب تدريسه من موضوعات، وبيان ما يجب أن تتضمنه هذه الموضوعات من مضامين أو أفكار أو مغازٍ.

مجالات العلوم الاجتماعية

الدراسات الاجتماعية هو الاسم الذي أعطي لمساحة واسعة من المنهاج الذي يعلم في المدرسة الابتدائية. وتركيزها هو على تعلم الطفل من حيث الفهم والتفسير للأشياء، وعلى أن يحيا حياةً ناجحة في هذا العالم. وهي أيضاً مفهوم يضم مواد في المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية اللتين تركزان بصورة خاصة عن التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع والاقتصاد وعلم النفس والسياسة، وموضوعات أخرى. يستخدم البعض عبارة "الشبكة التي لا مثيل لها" ليصف العلاقات التي تربط هذه الموضوعات بعضها ببعض، وينظرون إلى الدراسات الاجتماعية بوصفها مناهج متداخلة متشابكة، تستقي مضمونها مما ناقشه العلماء في موضوعات شتى من علمهم حول هذا العالَم الاجتماعي.

مجالات المعرفة هذه ربما يكون من الأصح تسميتها بالعلوم الاجتماعية، ويطرح كل منها مضموناً مختلفاً يركز فيه على طرق مختلفة في البحث والاستقصاء. وقد أنتجت الدراسات العلمية في كل مجال من مجالات العلوم الاجتماعية عدداً كبيراً من المفاهيم والتعميمات والحقائق.

عندما يبدأ العلماء الاجتماعيون بتعداد العلوم الاجتماعية، فإن أرقاماً مختلفة تظهر على السطح، ذلك لأن البعض يعتبر بعض المجالات علوماً اجتماعيةً، بينما يصنفها غيرهم في مجال الإنسانيات أو حتى في مجال العلوم الطبيعية. هناك أيضاً خلاف بسبب أن كل علم اجتماعي يغوص وراء التخصصات الدقيقة الناجمة عن التطور، ويضمها تحت جناحيه لتصبح جزءاً منه.

تتسم الدراسات الاجتماعية بالانشقاقية، فكلما نشأ تخصص ما وجمع حوله مجموعة من العلماء وكمّاً من المعرفة، فإن اتجاهه وطرق البحث فيه تأخذ في التغير بمرور الوقت.

الصف	موضوعات الوحدة	أفكار محتملة	مجالات المعرفة
مرحلة الروضة	تبدأ دراسة الدراسات الاجتماعية في المدرسة عادة بموضوعات ترتبط بالبيت والمدرسة، ويكون التركيز على البيئة المحلية، ولكن تبقى الحاجة إلى النظر إلى العالم المحيط وربطه بالبيئة المحلية.		
	من أنا؟	الهوية/ الشخصية	علم النفس
	عائلاتنا	مجتمع متداخل ومتضامن	
	أصدقاؤنا البعيدون عن الوطن	التنشئة	علم الاجتماع
	القوانين التي نحتاجها	المسؤولية/ السلطة	العلوم السياسية/ علم النفس
	من الذي يسيّر المدرسة	السلطة/ المجتمع	علم المجتمع
	أن تكون حذراً	الاستهلاك/ المصادر	علم الاقتصاد
	الخروج للتسوق	التوزيع	
	العالم	الموقع	الجغرافيا

الصف	موضوعات الوحدة	أفكار محتملة	مجالات المعرفة
الصف الأول	وحدات هذا المستوى تبدأ بالمنطقة المحلية وتربطها بالعالم الكبير. عادة ما تعقد مقارنات، ويكون التركيز على الأفراد.		
	السوق التجاري الكبير	استهلاك/ تبادل	علم الاقتصاد
	الناس الذين نحتاجهم	اعتماد الناس بعضهم على بعض	علم الاجتماع/ علم الاقتصاد
	ما الذي يحصل في المصنع	الإنتاج	علم الاقتصاد
	رجال عظماء ونساء	القيادة، الفروق الفردية	التاريخ
	عائلات في الهند	التنوع الثقافي	الأنثروبولوجيا
الصف الثاني	غالباً ما يتم التركيز على اتصال الناس بعضهم ببعض وعلى التنقل والعلاقات بين الجيران.		
	التجول في المنطقة وإخبار الآخرين بذلك	المواصلات/ الاتصالات	الجغرافيا/ التاريخ
	تغيير أماكن السكن	النتيجة والسبب	التاريخ
	المزارع والمدن	المصادر/ المناطق	الجغرافيا
	الوجبات السريعة	التبادل الاقتصادي	
	الضواحي	التكيف/ الموقع	الجغرافيا

	النقود والبنوك	التبادل	الاقتصاد
الصف	**موضوعات الوحدة**	**أفكار محتملة**	**مجالات المعرفة**
الصف الثالث	إن المجتمع الكبير بعامّة هو بؤرة التركيز بقصد تطوير فهم الخصائص المفاهيمية للمجتمع، وللفروقات المجتمعية، وللتغير في المجتمع.		
	كيف تتغير المدينة	التكيف التغير	العلوم السياسية/ الجغرافيا
	مدن خاصة	الفروق الطبيعية	
	بلدان ومدن في أمريكا قديماً	التغير التاريخي	التاريخ
	إطعام الناس	المواصلات، الإنتاج التبادل	علم الاقتصاد
	الناس الذين يخلقون التغيير	حكم التاريخ	التاريخ
الصف الرابع	يتم التركيز على المظاهر البيئية للأرض ومناطق الولايات المتحدة والتكيف مع البيئة ومع الحياة في الولاية.		
	العيش في صحارى العالم	الدين/ التكيف	جغرافيا
	التاريخ حولنا	التغيير	تاريخ

	أمطار الغابات في أفريقيا وأمريكا الجنوبية	المواقع، المظاهر الطبيعية	جغرافيا
الصف	**موضوعات الوحدة**	**أفكار محتملة**	**مجالات المعرفة**
الصف الرابع	الوسط الغربي	المناطق	جغرافيا
	مناطق الولايات المتحدة	المناطق	جغرافيا
الصف الخامس	يتم في هذا الصف تدريس تاريخ أمريكا، مع التركيز على الولايات المتحدة وكندا، أو الولايات المتحدة وأمريكا الجنوبية.		
	أراضٍ جديدة، وعود جديدة	السبب والنتيجة الموقع	التاريخ/ الجغرافيا
	تشكيل الدولة	حكم التاريخ، السلطة والمسؤولية	التاريخ/ العلوم السياسية
	الأمريكان الأفارقة	التعريف، التغيير، المساواة	التاريخ
	الصيادون، عمال المناجم والمستوطنون – الغرب الأمريكي	التقدم التاريخي، الموقع	التاريخ/ الجغرافيا
	نهاية الوفاق: الحرب الأهلية الأمريكية	التغير، السبب والنتيجة، حكم التاريخ	التاريخ/ علم الاقتصاد

	ظهور الصناعة الأمريكية والطبقة العاملة	التغير، التكيف	التاريخ علم الاقتصاد
الصف	**موضوعات الوحدة**	**أفكار محتملة**	**مجالات المعرفة**
الصف السادس	نماذج من الحكومات: اليونان القديمة وروما	المواطنة، السلطة	العلوم السياسية التاريخ التغيير
	القلاع، الخنادق، الجسور المتحركة، رؤى جديدة وأحلام: النهضة والإصلاح	التكيف، السبب والنتيجة، التغير، التأثير الفردي	التاريخ التاريخ/ الجغرافيا
الصف السابع	يتم تدريس الولاية التي يسكن فيها الطالب، إضافة إلى جغرافية العالم.		
	حاضر الولاية وماضيها	المظاهر الطبيعية، حكم التاريخ، الموقع	الجغرافيا/ التاريخ
	أفريقيا: قارة تحتوي على دول عديدة	الموقع، المظاهر الطبيعية	الجغرافيا
	ملايين الصينيين	السببية التاريخية	التاريخ/ الجغرافيا
	دول العالم الثالث	الندرة، توزيع المصادر	الجغرافيا

	مصادر العالم وتوزيعها على الدول	توزيع المصادر	الجغرافيا/ الاقتصاد
الصف	**موضوعات الوحدة**	**أفكار محتملة**	**مجالات المعرفة**
الصف السابع	النظر إلى المستقبل	التنبؤات	التاريخ/ الجغرافيا
الصف الثامن	يتم التركيز في هذا الفصل على الولايات المتحدة وعلى تراثها، مع بيان التسلسل الزمني.		
	الأرض البور	التكيف، التعاون	تاريخ/ جغرافيا
	بناء دولة جديدة	السبب والنتيجة، السلطة	تاريخ/ علوم سياسية
	بناة الدولة الجديدة	حكم التاريخ	تاريخ
	أراضٍ جديدة للدولة الجديدة	التغير	تاريخ/ جغرافيا
	الخلاف غير القابل للإصلاح: الحرب الأهلية وإعادة البناء	السبب والنتيجة، الصراع	تاريخ/ جغرافيا
	الصناعة والقوة	الإنتاج	تاريخ/ اقتصاد
	القوة في العالم	التأثير، القوة	تاريخ/ علوم سياسية
	إلى عصر التكنولوجيا	القوة، التغير	تاريخ/ اقتصاد

دعنا نعترف بثمانية فروع للدراسات الاجتماعية، مع علمنا أن غيرنا قد يتبنى قائمة أخرى مغايرة. الفروع الثمانية التي سننظر فيها هي: الأنثروبولوجيا، والاقتصاد، والجغرافيا، والتاريخ، والعلوم السياسية، وعلم النفس، والدراسات الدينية، وعلم الاجتماع. سوف ننظر في هذه الفروع على التوالي لنثري ذاكرتنا، ونضيف إلى فكرنا الاهتمامات الرئيسة لكل فرع من هذه الفروع، ونبين الدور الأساس الذي تلعبه هذه الفروع في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية. سوف نبدأ وصفنا للتاريخ والجغرافيا، ثم ننتقل بعد ذلك للموضوعات الستة الأخرى. في الوقت الذي نعي فيه أن كلّ فرعٍ من العلوم الاجتماعية يستخدم مفاهيم مأخوذة من العلوم الأخرى، فإننا بحاجة أيضاً إلى معرفة أن كل مجال من مجالات المعرفة له إسهاماته الخاصة به.

التاريخ

التاريخ هو دراسة الماضي، أو هو على الأقل السجل الحي للماضي. بشكل عام، نحن نحصر دراستنا بماضي الإنسانية الذي هو في حد ذاته مجال واسع، حيث يشمل الفنون، والآداب، والسياسة، والدين، والعلم، والاختراع. هنالك أيضاً تاريخ للتربية والتعليم، والأحداث العسكرية، والاقتصاد، والثقافة، والظواهر الاجتماعية. يفحص التاريخ، في الحقيقة، المجال الكلي للبشر وهم يتعاملون مع بعضهم ومع الطبيعة المحيطة بهم.

المشكلة في موضوع التاريخ تكمن في أنه يحوي بين دفتيه الحسن والرديء، وأنه في الغالب غير مكتمل، ومليء بالتحيز وعدم الدقة. خلقت هذه المشكلة مدرستين في التفكير حول الدليل التاريخي، أو البنية التاريخية والاستكشاف.

يرى المؤرخون الرواة أن النقص في المعلومات والتعقيد في الأحداث يجعلان من الصعب صياغة أية تعميمات حول أحداث الماضي، ويرون أن وظيفة المؤرخ في الأساس هي وصف الماضي بدقة وعمق وشمولية. أما المؤرخون العلميون فإنهم يحاولون استخدام الأساليب العلمية في البحث والاستقصاء، وغالباً ما يعتمدون على البيانات الكمية.

يقوم المؤرخ بدراسة الوثائق والسجلات بأنواعها جميعاً، بما في ذلك الرسائل الشخصية والمذكرات والأوراق التجارية والقانونية؛ مثل: قوائم الجرد، والوصايا، وفواتير البيع، والجرائد، والأوراق الرسمية الحكومية. يدرس المؤرخون ويقارنون الآثار المادية المتبقية من الماضي، مثل: المباني، والطرق، والأسوار، والأشياء الصغيرة التي يمكن العثور عليها في الخزائن والأطلال والقبور، كما ينظر المؤرخون إلى أشياء مثل اللوحات والرسومات والتسجيلات والصور وتسجيلات الفيديو. وأخيراً، يستخدم المؤرخون الناس مصادر من خلال المقابلات، أو الملاحظات المباشرة، وغير المباشرة.

تركز برامج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في العادة على تعلم الحقائق التاريخية. بعض نقاد الدراسات الاجتماعية يعتقدون بأن التركيز على الحقائق التاريخية يجب أن يزداد. إنّ انخراط الطلاب في لعب الأدوار ورواية الحكايات التاريخية، والبحث وراء المعرفة التاريخية، ضروري جداً إذا أردنا أن نعلم مادة التاريخ بفعالية. ويعتبر الانبهار والإعجاب بالتاريخ مقدمة لتعلمه.

يتناول التاريخ أسئلة تدور حول إعادة بناء الصورة: كيف حدثت الأحداث؟ ولماذا حدثت؟ وكيف أثرت على الأحداث اللاحقة؟ يستطيع المعلمون أن يستثيروا اهتمام الطلاب حول طبيعة الحياة في الماضي، وعندما يقاد الطلاب لدراسة التاريخ باعتباره سلسلة من الأمور الغامضة والمشكلات، فإنهم بذلك يشاطرون المؤرخين نظرتهم إلى التاريخ. وبسبب اتساع المساحة الزمنية التي

يغطيها التاريخ، فإن هناك تراكمات ضخمة وقوائم من المفاهيم التاريخية والتعميمات التي لا تعد ولا تحصى. إنه لمن المثير حقاً أن تشاهد ماذا يحصل عندما يعيش الطلاب لحظات الفرح والدهشة وهم يكتشفون شيئاً في الماضي يثير انبهارهم وإعجابهم.

الجغرافيا

ينظر إلى الجغرافيا في الغالب بوصفها مجرد خرائط وكرات أرضية. بكل تأكيد فإن هذين الأمرين هما من ضمن الأدوات والوسائل التي يستعملها الجغرافيون، وهناك فرع ذو خصوصية للجغرافيا وهو علم رسم الخرائط. ويشمل ميدان الجغرافيا دراسة سطح الأرض، وكيفية ارتباط هذا السطح بالكائنات البشرية. ويهتم الجغرافيون بكيفية تكيف البشر مع الظروف المعيشية المختلفة، وكيف يغيرون من جغرافية الأرض وتضاريسها. يتجه المختصون بالجغرافيا الطبيعية إلى التركيز على المظاهر الطبيعية للأرض، والمناخ، والمسطحات المائية، والنبات، والحيوان. أما أخصائيو الجغرافيا البشرية، فيكون اهتمامهم منصباً على الناس، والعوامل التي تؤثر في معيشتهم، وكيفية استخدام الناس للمصادر الطبيعية، وآثار هذه المصادر على معيشتهم.

من الأمور الأساسية لفهم مادة الجغرافيا، توفر بعض المعرفة عن مواقع الأماكن في العالم، وقد حظي هذا الموضوع باهتمام في السنوات الأخيرة.

يعتقد كثير من الناس بأن الطلاب ومعلميهم يفتقرون إلى المعلومات الضرورية والأساسية عن العالم، ويبدو هذا محزناً عندما نتذكر مدى السحر والبهجة التي تثيرها الخرائط في نفوس الطلاب. ومع التنوع الهائل للخرائط المتاحة للاستخدام هذه الأيام، من حيث الألوان المتعددة والجاذبية، فإنه لم يعد هناك عذر إزاء عدم توجيه الطلاب لقضاء ساعات في دراسة الخرائط.

في عالم يصبح فيه البشر أكثر تنقلاً، وحيث يتقاربون من بعضهم من خلال ثورتي الاتصالات والنقل، فإنه يبدو واضحاً كل الوضوح أن الطلاب بحاجة إلى معرفة وافية عن مواقع الأماكن أكثر من أي وقت مضى.

وتعد المعرفة الجغرافية موضوعاً أساسياً لمعرفة العالم وشعوبه، والمشاكل التي لها علاقة بالجغرافيا هي من بين أكثر المشكلات أهميةً في وقتنا الحاضر، ويعي الطلاب في المدارس الابتدائية الكثير من المشكلات، لكنهم بحاجة إلى توعيتهم بالأثر الذي يمكن أن تتركه هذه المشكلات في العالم المحيط بهم. لقد سمع الطلاب في الغالب ما يكفي لإخافتهم من المشكلات المتعلقة بالجغرافيا مثل: الازدحام السكاني، والتلوث البيئي، واتساع ثقب الأوزون، وتدمير الغابات بسبب الأمطار الأسيدية، ونفاد المصادر الطبيعية، والمجاعات، وحالات الجفاف وغيرها.

المعرفة الجغرافية واسعة جداً؛ بحيث يترتب علينا أن نضع معايير لانتقاء الموضوعات التي يجب أن يتعلمها الطلاب دون غيرها، كما هو محدد من قِبل اللجنة المشتركة لتعلم الجغرافيا المنبثقة عن المجلس القومي لتعليم الجغرافيا، وجمعية الجغرافيين الأميركيين.

ويجب أن يركز تعليم الجغرافيا على خمسة موضوعات هي:

1- **الموقع**: المكان فوق سطح الكرة الأرضية.
2- **المكان**: الخصائص التي تميز كل مكان وتعرفه.
3- **العلاقات داخل الأماكن**: المزايا والعيوب التي تحملها هذه الأماكن، ومدى صلاحيتها للاستقرار البشري.
4- **الحركة**: التفاعلات بين البشر.
5- **الأقاليم**: المناطق التي تظهر تشابهاً وفق معايير مختارة.

السؤال الذي يطرحه الجغرافيون يتعلّق بالأمكنة التي يعيش فيها البشر ولماذا يعيشون فيها؟. ينصب اهتمام الجغرافيين على كيفية تأثير العوامل الجغرافية على التطور الاقتصادي والثقافة، وتنظيم المؤسسات الاجتماعية والسياسية.

من الطبيعي أن تبعث الجغرافيا البهجة في نفوس الطلاب، ويمكن توجيههم بسهولة لدراسة الشعوب الأخرى، والحياة النباتية والحياة الحيوانية على سطح الأرض، وكذلك المعادن، والصخور، والقصص، والأشعار، والناس، وأحداث الماضي، كلها ذات علاقة وارتباط بالعوامل الجغرافية الهائلة العدد.

الأنثروبولوجيا

الأنثروبولوجيا هي دراسة ثقافة البشر، ويمكن تعريف الثقافة بطرق عدة، لكنها بشكل عام تتألف من مجموعة من المعتقدات والقيم وأنماط السلوك والعادات التي يشترك فيها مجتمع من المجتمعات. فالإحساس بالمشاركة مع الآخرين في مجتمع ما، هو في الغالب جزء مما يمكن أن يعرف ويحدد ثقافات بعينها، ويحب المختصون في هذا المجال أن يتعرفوا على جميع العناصر المكونة للثقافة دون استثناء.

يدرس الأنثربولوجيون كل شيء ابتداء بالأطلال القديمة وبقايا الإنسان، وانتهاء بالثقافات المعاصرة. وهناك عدد لا بأس به من التخصصات داخل هذا الحقل المعرفي، بما في ذلك علم الآثار وعلم الأجناس. ولأن التغير الثقافي هو الاهتمام الأول للأنثربولوجيين، فإن التطور التكنولوجي داخل الثقافة الواحدة له أهمية قصوى للعديد من هذه التخصصات.

علماء الأنثروبولوجيا في سعي دائم لعموميات الثقافة؛ يريدون أن يعرفوا ما الذي يحدد ثقافة ما، وما الذي يجعل عناصرها تأتلف مع بعضها

البعض. ويبحث علماء الأنثروبولوجيا عن عملية تسمى "التثاقف"، والتي تتعلق بكيفية تعلم الكبار والصغار لثقافتهم ومجتمعهم الخاص بهم، والآثار التي تتركها ثقافة مجتمع ما على المجتمع الآخر، وبخاصة تلك التي تنجم عن التبادل الثقافي الذي يحصل عندما يكون هناك اتصال طويل الأمد بين الثقافات والشعوب.

حال الأنثروبولوجيون كحال الجغرافيين في اهتمامهم بالبيئة الطبيعية، لكن الأنثروبولوجيين ينظرون إلى الطبيعة بمنظار آخر؛ فهم يهتمون بتأثير الطبيعة على الثقافة، وأي جزء من الثقافة يعمل على تكييف الأفراد مع الطبيعة.

هناك مشكلة تواجه علماء الأنثروبولوجيا باستمرار، وتتعلق بمنظور الدراسة. إنهم يريدون أن ينغمسوا كلية في ثقافة معينة، وبالتالي يصبحون جزءاً من هذه الثقافة. من خلال هذه الخبرة، فإنهم يتوقعون أن يجمعوا معلومات كافية عن هذه الثقافة، لكن الأسئلة التي تطرح نفسها في هذا السياق تدور حول موضوعية هؤلاء العلماء في الحكم على ثقافة أصبحوا جزءاً منها. هناك أيضاً اهتمام متواصل يدول حول مدى تأثير هؤلاء العلماء على ثقافات يقومون بدراستها تقع في أدنى درجات سلم التكنولوجيا.

مفهوم الثقافة ضروري جداً في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، وهناك اهتمام حقيقي في جعل الأطفال أقل تعصباً لثقافتهم، مما يدفعهم للتعرف على ثقافات أخرى، وتفهم خصائصها.

الاقتصاد

يبحث علم الاقتصاد في المصادر والإنتاج والتسويق واستهلاك البضائع والخدمات. ويعتبر الاقتصاد أكثر الدراسات الاجتماعية إشكالية، لأن مفهومه الأساسي هو الندرة، فالمصادر نادرة، ولا ترقى إلى مستوى متطلبات الناس واحتياجاتهم.

يحاول الاقتصاديون أن يحللوا عمليتي استهلاك المصادر والطلب عليها، حتى يقدموا توصيات بشأن المشكلات التي تنجم عن حالة الندرة التي ستنتهي إليها هذه المصادر إن عاجلاً أو آجلاً. يعتبر الاقتصاد أكثر العلوم الاجتماعية اهتماماً بالرياضيات وبالأمور الكمية. يحاول الاقتصاديون أن يتنبأوا بالمستقبل باستمرار ليتوصّلوا إلى خطط عملية من شأنها خلق وضع أفضل في المستقبل. وعليه، فإنهم يحاولون أن يجدوا طرقاً ينظرون من خلالها إلى الكميات التي تُنتج وتُسوّق وتُستهلك. ولأن التخصصات في المجتمعات متباينة، فإن الناس يلجأون إلى وسيلة لتبادل السلع والخدمات، وهذه الوسيلة هي النقود، إذ يهتم الاقتصاديون بالعملة وبرأس المال، وبالأمور المتعلقة بهما مثل البنوك والضرائب والاستثمار.

إن الأهمية الحقيقية للاقتصاد لأطفال المرحلة الابتدائية، تكمن في أنه خلال حياة الأطفال فإنهم سيلعبون أدوار العامل (المنتج للبضائع أو الخدمات)، والمستهلك (المستهلك للبضائع والخدمات)، والمواطن (جزء من المجتمع الذي يعيش في ظل نظام اقتصادي معين).

يحتاج الأطفال إلى تعلم عدد من مهارات الاستهلاك، وأن يطوروا قيماً اقتصادية يمكن أن تتضمنها مناهج الدراسات الاجتماعية. تتعلق هذه المهارات والقيم بمختلف جوانب حياتهم؛ مثل التعامل مع النقود، ومع البنوك، ووضع الميزانية، وشراء وبيع البضائع والخدمات، واختيار طريقة في الحياة يعتاشون من ورائها. عليهم أيضاً أن يتعلموا أن ندرة الأشياء تؤثر على حياتهم الخاصة، وهناك أيضاً محتوى اقتصادي هام للأطفال؛ سواء في حياتهم المستقبلية، أو وهم في مرحلة الدراسة يتعلمون عن اقتصاديات دول أخرى. في هذين الدورين يحتاج الأطفال إلى فهم كيفية عمل وتشغيل الاقتصاد، وكيف يؤثر ذلك على حياة الناس.

علم السياسة

علم السياسة هو دراسة الحكومة وكل ما له علاقة بالتعامل معها. يتناول السلوك البشري خلال النظام السياسي الكلي، ويشمل السلطات: التشريعية، والقضائية، والتنفيذية. ويدرس علماء السياسة التنظيمات الحكومية، والأحزاب السياسية، وجماعات الضغط، وعمليات الترشيح، والانتخاب، وأشياء أخرى. كما يدرسون الأنواع المختلفة من الحكومات، وأداء الأفراد داخل هذه الحكومات.

من السهل التفكير بعلم السياسة بأنه علم وصفي، يحاول أن يعطي صورة دقيقة وكاملة عن عمليات أداء الحكومات. بكل تأكيد، فإن الأدوات الرئيسة لعلماء السياسة هي تحليل الوثائق، وجلسات المحاكم، والإجراءات الحكومية، والتغطية الإعلامية للأحداث السياسية. كذلك فإن علماء السياسة يحاولون أن يتنبأوا عندما تتشابه الظروف والأحوال المفضية إليها.

في المدرسة الابتدائية، فإن الأطفال يعون أشكال ووظائف الحكومة. والوعي السياسي عند طلاب هذه المرحلة عادة ما يرتبط بفهمهم للتاريخ والجغرافيا. ويدعم هذا البحث الفكرة التي تقول أن اهتمام الطلاب بالسياسة يبدأ وهم في سن الثانية عشرة. خلال المرحلة الابتدائية، يطور الطلاب مفاهيم سياسية متعددة؛ تشمل الخطأ والصواب، والعدالة، والسلطة، والقوة، والأمن، والسياسة. كذلك يشعرون بكَمّ الدعاية الهائل الذي ينهال عليهم من كل حدب وصوب، ويميزون بين الدعاية والحقيقة.

ويُعدّ علم السياسة مصدراً لكمّ من المعلومات والمفاهيم المفيدة التي تساعد في عملية التعلم عن الحكومة، وبما أنّه يعتمد أساساً على دراسة الطريقة التي تعمل بها الحكومة، وعلى تحليل كل حدث، فإن طرق البحث في هذا المجال مفيدة في مستوى المرحلة الابتدائية.

علم النفس

علم النفس هو دراسة السلوك والتفكير عند البشر. وعلم النفس الاجتماعي فرع من فروع علم النفس؛ يختص بالسلوك والتفكير عند الجماعات البشرية. ويدرس علماء النفس التطور والنمو طيلة فترة حياة الإنسان، كما يهتمون بدراسة الفروق الفردية ومفهوم الذات، والدوافع والاتجاهات، والتعلم والمعرفة، والشخصيات الإنسانية، وسلوك الأفراد داخل الجماعات.

ويزودنا علم النفس برؤى حول السلوك الاجتماعي داخل غرفة الصف، وحول عناصر أخرى مرتبطة بعملية التعلم. فعندما يتعلم أطفال المرحلة الابتدائية عن شعوب أخرى، فإنهم يتعلمون لماذا يتصرف هؤلاء الناس بهذه الطريقة دون غيرها، كما أنهم بحاجة إلى أن يتفهموا شيئاً عن الأعمال المختلفة التي يقوم بها القادة من وقت لآخر.

الدراسات الدينية

تفحص الدراسات الدينية نظم المعتقدات، والممارسات المرتبطة بالعقائد المختلفة السائدة في هذا العالم. إنه مجال رحب فسيح، ويتراوح تعلم الدراسات الدينية بين الديانات المعروفة؛ كالبوذية والإسلام والمسيحية والهندوسية واليهودية، وبين المعتقدات الغامضة التي يعتنقها نفر قليل من الناس. ويمتد المدى من الديانات القديمة التي لم تمارس على أرض الواقع منذ قرون، إلى الديانات الحديثة التي لها أصول قديمة وحديثة. ولدى المهتمين بعلوم الدين اهتمام كبير بالفلسفات السياسية التي تحوي أفكاراً دينية أساسية، ولها تشعبات هامة تؤثر على الممارسات الدينية، فالكونفوشية والشيوعية هما مثالان فقط من أمثلة الفلسفات السياسية.

وتكمن أهمية الدراسات الدينية في المرحلة الابتدائية في ارتباطها بالعقائد الدينية في حياة الناس. فعندما يدرس الأطفال أزماناً مختلفة وأماكن مختلفة، فإنهم بحاجة إلى فهم السياق الديني السائد في ذلك الوقت، وفي ذلك المكان. والجغرافيا والتاريخ يمكن أن ينسبا جزئياً إلى عوامل دينية.

إنّ فهم الطلاب لتأثير المسائل الدينية على بعض النشاطات التي تمارس داخل حجرة الصف ضروريّ. وعليهم أن يتعلموا الفرق بين دراسة القضايا الدينية وبين الدفاع عنها والتبشير بها، وقد تكون هناك عائلات تعتنق معتقدات دينية؛ ولا تسمح بممارسة أبنائها للنشاطات الصفية ذات الصبغة الدينية المغايرة لمعتقداتها.

منذ ما يزيد عن خمسين سنة، ظهرت مسألة تتعلق بإمكانية تدريس أو ممارسة الدين داخل المدارس الحكومية، وانتهت بأن لا مكان لدين معين سواء أخذ طابع التبشير أم الممارسة داخل المدارس الحكومية، انطلاقاً من مبدأ الفصل بين الدين والدولة.

علم الاجتماع

يدرس علم الاجتماع كيفية تصرف الناس في جماعات. ويهتم علماء الاجتماع بمختلف أنواع الجماعات؛ الرسمية منها وغير الرسمية، من حيث تفاعل هذه الجماعات بعضها مع بعض، كما يهتمون بالأفراد من حيث الأدوار التي يقومون بها ضمن الجماعة التي ينتمون إليها. إنهم يدركون تماماً تأثير القيم الاجتماعية والأعراف على الأفراد. والفرضية الرئيسية في علم الاجتماع هي أن الأفراد بحاجة إلى جماعات حتى يستطيعوا العيش.

ويدرس علماء الاجتماع مجموعات عديدة ذات أهمية قصوى لطلاب المرحلة الابتدائية. إنهم يدرسون الأسرة، والصف، والمدرسة، والمجتمع، وأنواعاً أخرى من المؤسسات الاجتماعية داخل المجتمع.

تتلخص مساهمات علم الاجتماع الرئيسية في مجال الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، في ما يخبرنا به هذا المجال عن سلوكيات الجماعة. يقدم علماء الاجتماع رؤى لتغير سلوك الناس في ضوء وجودهم في بيئات مؤسسيّة ومجتمعية مختلفة، كما يدرس علماء الاجتماع كيفية حدوث التغير في المؤسسات الاجتماعية، وينظرون إلى النظام الاجتماعي والنفوذ والسلطة داخل الجماعات، ويفحصون الأدوار المختلفة التي يقوم بها الأفراد والعلاقات الاجتماعية القائمة بينهم، ويدرسون تأثير التغير التكنولوجي على المؤسسات الاجتماعية.

النظر إلى الخلف

يتغير برنامج الدراسات الاجتماعية باستمرار بسبب تعدد المؤثرات والضغوطات في اتجاه التغيير، وقد ارتبط منهاج المرحلة الابتدائية لفترة تزيد عن نصف القرن بمفهوم اتساع العالم من حول الطفل. معظم التغيرات المهمة التي حدثت في العقدين الماضيين تركّز على التعددية الثقافية، والتوجه نحو الموضوعات ذات المغزى، وإدراك أهمية أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية.

لعبت مجالات العلوم الاجتماعية دوراً مستمراً وهاماً، وشكلت مصدراً مهماً من مصادر محتوى الدراسات الاجتماعية، حيث يقدم كل فرع من فروع الدراسات الاجتماعية: التاريخ، والجغرافيا، والأنثروبولوجيا، وعلم الاجتماع، والاقتصاد، وعلم السياسة، وعلم النفس، والدراسات الدينية، يقدم كماً من

المعرفة، ورؤية خاصة حول العالم، وطريقة في البحث والاستكشاف يتعلّم الطلاب بواسطتها.

الاختبار الذاتي

1- ما العوامل التي تسهم في الجدل القائم حول ما يتعلمه الطلاب في الدراسات الاجتماعية؟

2- كيف يرتبط منهاج البيئة الممتدة بمنهاج برامج الدراسات الاجتماعية المعاصرة؟

3- ما الفرق بين مصطلحي: العلوم الاجتماعية، والدراسات الاجتماعية؟

4- لماذا تركز برامج الدراسات الاجتماعية على التاريخ والجغرافيا؟

5- كيف استطاعت الجغرافيا في المرحلة الابتدائية أن تتجاوز الاقتصار على دراسة الخرائط ومجسمات الكرة الأرضية؟

6- كيف ترتبط الأنثروبولوجيا بالجغرافيا، وكيف تختلف عنها؟

7- لماذا يُعتبر علم الاقتصاد مهماً لطلاب المرحلة الابتدائية؟

8- لماذا يجب على الطلاب أن يكونوا واعين سياسياً؟

9- هل تتعارض دراسة الأديان مع المفهوم الأمريكي الدستوري الخاص بفصل الدين عن الدولة؟

المراجع

Hanna, P. R. (1957) Generalizations and universal values: their implications for the *social studies program, in Social studies in the elementary school: fifty sixth year-book of the national society for the study of education.* Chicago: University of Chicago Press, (pp-27-47).

Hanna, P. R. (1963). The social studies program in the elementary school in the twentieth century, in Sowards,

G.W.(ed.), *The Social Studies*. Glenview, III.: Scott Foresman.

Jarolimek, J. J. (1981). The social studies: an overview. In Mehiinger, H.D. and Davis, O. L. (eds.) *The Social Studies: Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press (pp. 3-18).

Superka, D. P., Hawke, S. and Morrisett, I. (1980). The current and future status of social studies. *Social Education*. 44 (October), 362-369.

Task Force of the National Commission on the Social Studies in the Schools. (1989). *Charting a course: social studies for the 21st Century*. Washington, D. C.: The National Commission on the Social Studies in the Schools.

القراءات المقترحة

Knight, P. (1989). Research on teaching and learning in history- a perspective from afar. *Social Education*, 53 (September) 306-309.

Massialis, Byron. (1992). The new social studiesretrospect and prospect. *The Social Studies*, 83 (May/June) 125-128.

NCSS (1991). Position statement: social studies in the middle school. *Social Education*, 55 (September), 287-293.

4

الفصل الرابع

وحدات الكتاب المدرسي واستخداماتها

وحدات الكتاب المدرسي واستخداماتها

النظر إلى الأمام

في أثناء العقود الماضية، عندما كان التربويون والباحثون يقومون بتفحص تعليم الدراسات الاجتماعية، كان لا بد لهم أن يصلوا إلى استنتاج أن منهج الدراسات الاجتماعية منحصر في الكتاب المدرسي، وأن معلمي الدراسات الاجتماعية يعتمدون تماماً عليه.

قد يكون هذا صحيحاً، وبخاصة مع المعلمين المبتدئين الذين هم بحاجة إلى الأمن الوظيفي، وإلى المساعدة التي تقدمها لهم الكتب المدرسية المقررة. وقد كان هذا الاعتماد الكلي على الكتاب وما يزال محط أنظار النقاد.

اهتمام النقاد الرئيس مفاده أن الاعتماد على الكتاب المدرسي في التدريس يعارض أسلوب حل المشكلات، وأن هذه الطريقة التقليدية لا تتسم بالإبداع أو الإثارة أو الدافعية، ولا تركز على مهارات التفكير أو مهارات البحث والاستقصاء.

ولا يعني هذا أن النقاد ليسوا متعاطفين مع المعلم، لكنهم يعتقدون أن الاعتماد على الكتب المدرسية فقط لا يصمد، لأنه يفتقد إلى كثير من المزايا.

ولحسن الحظ؛ فإنّ هناك طرقاً عدة تمكن المعلمين من الاستفادة من المزايا التي توفرها الكتب المدرسية، كمصادر للتعلم، ومع ذلك يمكن استخدام أسلوب حل المشكلات من خلال استخدام الكتاب المدرسي.

نركز في هذا الفصل، على استخدام الكتاب المدرسي أداة، بدلاً من اعتباره منهجاً بحد ذاته، واعتبار هذا المنهج الأداة الوحيدة الموصلة للتعلم.

وسنحاول أن نتجنّب الكتاب المدرسي، ونعرض أفكاراً محددة يمكن تطبيقها على أي مصدر من مصادر التعلم الأخرى التي يحتاج المتعلم لقراءتها. ولأن الدراسات الاجتماعية تركز على المعلومات، فإن تعزيز قدرات الطالب على استخدام المواد المطبوعة مهم جداً في هذا السياق.

هل تستطيع؟ هل؟

هل تستطيع:

- أن تحدد قدرات القراءة التي يحتاجها الطالب في الدراسات الاجتماعية؟
- أن تبين كيف يمكننا استخدام الكتب المدرسية المقررة للطلاب الذين لا يستطيعون القراءة؟

هل:

- تعرف الطرق العديدة التي يمكن بواسطتها تعليم المفاهيم الجديدة والمفردات الجديدة؟
- تعرف بعض الطرق التي تساعد فعلاً في اختصار ما على الطلاب أن يقرأوه؟
- تعرف أهمية فهم الطلاب لتنظيم مواد القراءة؟

وحدات الكتاب المدرسي

تسيطر برامج الكتب المدرسية المقررة على صفوف المدارس الابتدائية والمتوسطة. ولعلك تتذكر المناقشة التي قدّمناها في الفصل الثاني، والتي بينت

أن استخدام الكتاب المدرسي المقرر لا يلغي الحاجة إلى التحضير، لكنه يقلل من كميته، وإلى حد ما يتحمّل مسؤولية ما يجب على الطلاب تعلمه من المعلم.

توفر وحدات الكتاب المقررة لنا بعض المزايا التدريسية الهامة بالنسبة للمعلمين الذين يستخدمون مثل هذه الوحدات. فهناك مادة مشتركة للقراءة، تحتوي على نفس المعلومات لجميع الطلاب، وهذا بحد ذاته يشكل أهمية كبرى، لأنه يجعل من الممكن إعطاء مهمات فردية، مع إمكانية توحيد التدريس بصورة جماعية. وهناك إيجابية أخرى هامة حول هذا النوع من التعليم، وهي الأمان الذي توفره معرفة أن الذين قاموا بإعداد الوحدة، يمتلكون معارف واسعة، وخبرة كبيرة في هذا الميدان، وأنهم قاموا بقدر كبير من البحث في إعداد المحتوى، وأنهم أولوا اهتماماً مهنياً خاصاً عند إعداد الكتاب. يضاف إلى ذلك أن التكنولوجيا الحديثة قد جعلت بالإمكان الحفاظ على مستوى قراءة محكم وأكثر دقة من أي وقت مضى. وهذا بدوره يشكّل راحةً نفسية للمعلم.

إنّ الوحدات المرتكزة على الكتاب المقرر توفر المعلومات المدونة في الكتاب. والواجبات البيتية التي تشتمل على قراءة صفحات، أو أجزاء من فصول، أو فصول كاملة، إنما تهدف إلى مساعدة الطالب على الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، أو إعداد بعض الواجبات كتابةً.

زيادة فاعلية التعلم من الكتاب المدرسي

القراءة عملية تفاعلية، ولا يمكن أن تتم ما لم يكن لها معنى وفائدة. وعلى الرغم من أن أفضل المختصين في مجال التعلم لا يفهمون العملية التي تتم من خلالها القراءة، فإن المربين يرون أن القراءة الفعالة تشتمل على مزج مهارات فك الرموز والفهم مع خلفية معرفية، ووعي بالعلاقات التبادلية بين العناصر في الكتاب المقرر.

الأسئلة التي تدور في الذهن عند استخدام الكتب المقررة في الدراسات الاجتماعية هي:

- كيف لنا أن نجعل من الواجبات الموجودة في الكتب المقررة ذات معنى وفائدة لأكبر عدد ممكن من الطلاب؟

- كيف نستطيع مساعدة الطلاب على الاستفادة من خلفياتهم المعرفية، وفي رؤية العلاقات التبادلية بين أجزاء الكتاب؟

هناك قضية أخرى جوهرية؛ وهي أن تجعل من أي شيء يدرسه الطلاب في الكتاب شيئاً ذا معنى وفائدة، ويتسم بالأهمية.

لقد اتضح لي ذلك بشكل قوي في أثناء زيارة قمت بها إلى إحدى الغرف الصفية في المرحلة المتوسطة قبل بضع سنوات، حيث حاولت فهم ما دار من حديث بين المعلمة وطلاب الصف، بعد أن وضعت نفسي في موقع مناسب يمكّنني من المراقبة والمشاهدة الجيدة، وذلك كي أشاهد درساً شرحته إحدى معلمات الدراسات الاجتماعية. افتتحت المعلمة الدرس بقولها: دعونا نعود للصفحة.... في كتاب الدراسات الاجتماعية (ذكرت اسم الكتاب ولكن احتراماً للناشر وللمؤلف لن أذكر اسمه). عند هذه النقطة، سمعت أصوات أنين وانزعاج داخل الغرفة الصفية.

ارتفع صوت قوي لإحدى الطالبات اللواتي كن يجلسن في موقع جيد قريب من المقدمة، ارتفع هذا الصوت قائلاً: "لقد درسنا ذلك وانتهينا منه". كانت نغمة صوتها تنم عن الشكوى والتذمر.

كان الأمر كله عبارة عن بداية إرباك وإحراج للمعلمة. (تذكر أني كنت هناك ضيفاً جالساً في الصفوف الخلفية). رجعت المعلمة إلى الطالبة التي أبدت

التذمر وخاطبتها قائلة: نعم، ولكننا لم نقرأ هذا الدرس شفوياً، أريد منكم قراءة الدرس كاملاً.

لسوء الحظ لا تختلف هذه الحادثة كثيراً عما يجري في العديد من الغرف الصفية. في الحقيقة، فإن النقد الرئيس لاقتصار عملية التدريس على الكتاب المدرسي ليس بحد ذاته هجوماً على الكتاب المقرر نفسه، بقدر ما هو هجوم على المعلمين الذين يجعلون من الواجبات أو الوظائف البيتية المعتمدة على الكتاب بلا معنى أو هدف.

تشير البحوث إلى أنه رغم اعتماد تدريس الدراسات الاجتماعية على الكتاب المقرر، فإن القراءة لتعلم الاستراتيجيات لا تشكل جزءاً مهماً في التدريس. تعطى الواجبات البيتية وتصحح وتعتمد، لكن القيام بهذه الواجبات لا يرتبط بالضرورة مع الأنشطة الصفية الأخرى أو مع التقويم.

إذا أردنا لوحدات الكتاب المدرسي أن تستخدم بفاعلية، فإن على الطلاب النظر إلى هذا العمل على أنه أكثر من مجرد سلسلة أشياء عليهم إنجازها، وعلى المعلمين أن ينظروا إلى المنهاج على أنه ليس مجرد صفحات عليهم تغطيتها.

دعنا ننظر إلى ما يجب على المعلمين فعله لاستخدام الكتب المقررة والمواد المطبوعة الأخرى بفاعلية:

1- أعط واجبات صفية أو بيتية محددة وهادفة.

لا يكفي أن يكون لدى المعلم أهداف واضحة ومهمة من وراء قراءة الطلاب للمواد، بل إن الطلاب بحاجة إلى فهم هذه الأهداف. التحدث إلى الطلاب عن أهمية ما يقرأون يأتي بنفس أهمية ما يطلب منهم قراءته. وهذا

يعني أيضاً أن المعلم لديه درجة من اليقين أن الطلاب سيحققون الأغراض المحددة سلفاً.

2- أثر اهتمام الطلاب بالقراءة.

من حسن الحظ، فإن لدى المعلمين عدة طرق يستطيعون من خلالها إثارة الاهتمام، وخلق روح الفضول عند الطلاب. يستطيع المعلم مثلاً أن يسأل أسئلة يمكن الإجابة عنها من خلال قراءة المادة، أو أن يشير إلى الشروحات المشوقة المدونة في الكتاب، أو البدء برواية قصص ويطلب منهم إنهاءها من خلال الواجبات أو الوظائف التي يكلفهم بها، أو أن يرسم رسومات غير مكتملة، وغير واضحة، لشخصيات أو أماكن أو أحداث موجودة في الكتاب المقرر، ويطلب من الطلاب التعرف عليها.

3- تأكد من أن الطلاب لديهم المهارات التي يحتاجونها لأداء المهمات المطلوبة منهم. عدد من مهارات القراءة مطلوبة في الدراسات الاجتماعية. وسنورد قائمة تحوي جزءاً من هذه المهارات لاحقاً. إذا لم يعرف المعلم درجة الإتقان للمهارة المطلوبة، فإنه من المفيد أن يدلّ على هذه المهارة بالبيان العملي أمام الطلاب ليكسبهم إياها.

4- وفّر الإشراف والمراقبة والمساعدة إن أمكن. فالرقابة مهمة لأسباب عدة، أولها أنها شكل فعّال من أشكال التعليم، وبخاصة في حالات معينة تتيح للمعلم أن يبقي الطلاب بعيدين عن استخدام طرق غير صحيحة لإنجاز المهمات، وثانيها أنها تساعد المعلمين على تحديد حالات الإحباط، بحيث يمكن تقديم المساعدة للطلاب في الوقت المناسب، وثالثها أن الرقابة تعطي للمعلم التغذية الراجعة حول كفاءة التعليم وفاعليته، ووضوح المهمة، وقدرة الطلاب.

5- قم بمتابعة مهمات القراءة. إذا كان مطلوباً من الطلاب أن يقرأوا ويقوموا بواجبات مرتبطة بالقراءة، فالقيام بذلك يساعدهم على تعلم الأشياء المهمة. إنّ ما يتعلّمونه بحاجة إلى أن يُطبق ويُستخدم بطرق تجعل تعلم المواد المطبوعة أمراً هاماً.

القدرات القرائية والمهارات المطلوبة في الدراسات الاجتماعية

تعد مهارات القراءة وأنشطتها المختلفة ضرورية جداً، إذا أراد الطلاب أن يستفيدوا من الكتب المدرسية، ومن المواد المطبوعة الأخرى.

وفيما يلي قائمة بهذه الأنشطة والمهارات:

1- حدد تنظيم مواد القراءة:

- استخدم عناوين رئيسة مكتوبة بخط غامق وكبير كإشارات للمضمون.
- تعرّف على الجمل الهامة، واستخدمها عند تصفح صفحات الكتاب.
- حدد الأفكار الرئيسة.
- جد الأفكار المساندة.
- تعلم معاني المفاهيم والمفردات.
- ميّز التعريفات الموجودة في الكتاب واستخدمها.
- استخدم المعاجم والمصادر الخارجية لاستخراج معاني الكلمات.
- استخدم التلميحات الموجودة في السياق لمعرفة معاني الكلمات.

2- **جد معنىً للقراءة:**

- اربط ما يُقرأ بالخبرات الشخصية، وبالملاحظات، والتعلم السابق.
- قم بربط المواد الجديدة بالدراسات السابقة.
- تعرّف على العلاقات بين أجزاء الكتاب، وتابعها.
- اربط ما يُقرأ بمشكلات وأهداف معينة.

3- **القراءة من أجل غرض ما:**

- قم بفهم الأسئلة والمشكلات كي تستطيع تحديد الحلول المناسبة.
- ابحث عن المعنى الإجمالي.
- ابحث عن معلومات محددة.
- استخدم قائمة المحتويات والفهرس في نهاية الكتاب لإيجاد معلومات محددة.
- احصل على المعلومات من الخرائط.
- فسّر الخرائط والرسومات البيانية، ووضحها.

4- **اقرأ بطريقة ناقدة:**

- اكتشف تحيز المؤلف.
- تعرف على التناقضات، والمفارقات، والمعلومات المفقودة.
- حدّد العلاقات بين عناصر المادة (مثال: السبب والنتيجة).
- ميز بين الرأي والحقيقة، وبين الوصف والتفسير، وهكذا.

مشكلات القراءة وكيفية التعامل معها

هناك العديد من الاستراتيجيات والتقنيات لمساعدة الطلاب الذين لديهم مشكلات في قراءة مواد الكتب المدرسية والمراجع الخارجية. بعض هذه الاستراتيجيات والتقنيات بسيط ومباشر، بينما يتسم بعضها الآخر بالتعقيد. ما الذي يراد من استخدام المواد أو الدراسات الاجتماعية بأفضل صورة ممكنة؟

أود هنا أن اقترح استراتيجية تتكون من أربع خطوات هي:

1- وضّح المفردات الصعبة قبل بداية القراءة.

2- قلّل من طول مهام القراءة المفردة التي توكل للطلاب.

3- حدّد أهدافاً واضحةً للقراءة.

4- طوّر مهارات يستطيع الطلاب من خلالها أن يتنبأوا لكي يتمكنوا من استخدام ملامح أو مظاهر الكتاب المدرسي (مثل: الصور، والعناوين الرئيسية المطبوعة بخط غامق وكبير).

ترتيب هذه الخطوات ليس ثابتاً، وبإمكان المعلم أن يدخل خطوات إضافية إذا استدعى الأمر أو الموقف الدراسي ذلك.

استراتيجيات لتطوير المفردات

العامل الوحيد، والأكثر أهمية في القراءة بقصد الاستيعاب، هو معاني المفردات، إذ يجب على كل طالب أن يطور مفرداته من خلال: القراءة، والاستماع، والتحدث، والكتابة. تنمو المفردات الناجمة من الاستماع والحديث بوضوح عند معظم الطلاب بعد دخولهم المدرسة، ويبدأ الطلاب بإلصاق معانٍ للكلمات التي يسمعونها، ويستخدمون عند التحدث كلمات كثيرة. تقتصر معظم

المواد المعدة لاستعمال الطفل، في المرحلة الابتدائية، على الكلمات التي يتوقع أن يعرفها قبل دخوله المدرسة، فمعظم الكلمات التي يواجهونها أثناء القراءة هي كلمات سمعوا بها من قبل، وفهموا معانيها بدقة.

وتأتي الدراسات الاجتماعية بمفردات جديدة؛ لأنها تتناول ثقافات أخرى في أزمان متباينة، ولا يرتبط الكثير من هذه الكلمات بخبرات الطالب أو مفاهيمه، بل تقع خارج نطاق مفردات الاستماع والتحدث، مثل أسماء الأشخاص والأماكن والحوادث.

وتقع على المعلمين مسؤولية توفير خبرات، وبناء مفاهيم ضرورية ومفردات، إذ تصبح هذه المفاهيم جزءاً من عالم الطفل، ومن رؤيته لهذا العالم.

إذا أردنا أن ينجح الطلاب في فهم مفردات الدراسات الاجتماعية، فيجب مساعدتهم على التفكير في الكلمات الجديدة قبل قراءتها، فالتعليم المسبق للكلمات الجديدة، وللمفاهيم التي تمثلها هذه الكلمات، واجب من واجبات تعليم القراءة. هذا التعليم المسبق سوف يحمي المعلم والطالب على حد سواء. ويمكن استخدام العديد من الأنشطة والتقنيات لتكوين معانٍ للمفردات قبل الشروع في القراءة.

تفسير المعلم لمعاني المفردات

غالباً ما تكون أكثر الطرق فاعلية، في تقديم المفردات الجديدة، هي قيام المعلم بتفسير معاني المصطلحات الهامة قبل البدء بالقراءة. فإذا اشتمل الدرس على العديد من المصطلحات، فإنه يمكن استخدام السبورة، أو قوائم تحوي هذه المصطلحات، أو استخدام القائمة الموجودة أصلاً في الكتاب المدرسي. على أية حال، فإن أهمية السياق الذي ترد فيه الكلمات في أي واجب بيتي أو صفي يجب أن توصف، وعلى الطالب أن يرى الكلمات مصوغةً في جمل حتى يفهم معناها.

على الرغم من اعتبار هذه الطريقة من أسرع الطرق، فإنّها تعد من أقل الطرق فاعليةً، إذ يشعر الطلاب أحياناً أنهم ليسوا بحاجة إلى الاستماع، وبخاصة إذا ما أخذت القراءة وتفسير المفردات منحى روتينياً مملاً. عندما يستخدم المعلم هذا الأسلوب، فإن عليه مراعاة أن تكون قراءة النصوص فيها شيء من الإثارة والتشويق والتعزيز. في أبسط الصور، فإن تفسير المعلم للمفردات يجب أن يتضمن الإشارة إلى مكان هذه المفردات داخل النصوص ومن ثم يقوم بتعريفها.

تعريفات المعلم للمفردات قد تأتي على شكل نشرات مطبوعة، أو مكتوبة على السبورة، أو على شكل ملصقة مدون عليها تعريفات للكلمات المفتاحية. ويمكن للمعلم أن يعرض صوراً وخرائط ولوحات تفسر المفاهيم، أو يمكن أن يحضر أشياء مادية، وبذلك يستطيع الطلاب استخدام أكثر من حاسة في عملية التعلم.

تصنيف الخبرات

إن استخدام اللوحات التي تصنف الأشياء، يساعد الطلاب على أن يدركوا كيفية اندراج المفردات في أنظمة مختلفة من المفاهيم، ويمكن أن تكون طريقة استخدام اللوحات فعّالة لمساعدة الأطفال في عملية التصنيف، وبيان العلاقات بين الكلمات والمصطلحات. وعلى الرغم من أن مثل هذه اللوحات تستعمل غالباً في عملية المراجعة التي تلي القراءة، فإنه يمكن اعتبارها طرقاً لمساعدة الطلاب على بناء إطار عمل مفاهيمي للكلمات الجديدة. على سبيل المثال، فإن مصطلحين مثل: النهر والقناة، يمكن أن يفهما بطريقة أفضل إذا ما تمّ عرضهما على لوحة أو لوحتين على النحو التالي:

لوحة رقم (1)

المصطلح/ الملامح	طبيعي	من صنع الإنسان	أمثلة	ملامح جغرافية ذات صلة
النهر الضحل يصلح أحياناً للملاحة.			نهر لويزيانا	أرض مستنقع منخفضة، عادة ما تكون نهراً أو رافد نهر.
قناة ضحلة، لكنها صالحة للملاحة.			قناة آري	تبنى عادة لأغراض النقل. تحوي كماً هائلاً من المياه. تغلق أحياناً لتعديل مستوى الماء.

لوحة رقم (2)

طرق مائية	أشكال الأرض	أنواع الحياة النباتية
نهر	البرزخ	الأشجار ذات الأوراق المتساقطة
قناة	الدلتا	نبات السفانا

تعريفات المعلم الموسّعة

إذا كان هناك عدة كلمات، أو مصطلحات مهمة جداً لفهم المعنى العام للنص، فإن على المعلم أن يتوسع في شرح هذه الكلمات أو المصطلحات بقصد توضيحها.

يمكن أن تسهم الأسئلة التالية في تطوير تعريف يتفق الطلاب عليه لمفهوم مجرد مثل "الديمقراطية".

- ما أول الأفكار التي تتبادر إلى ذهنك عن الديمقراطية؟
- ما ملامح الديمقراطية أو سماتها؟
- هل كل المسؤولين في هذا البلد لديهم المفهوم نفسه عن الديمقراطية؟
- هل تعني الديمقراطية تساوي الفرص؟ ومشاركة في أعمال الحكومة؟ ودخلاً متساوياً؟ وحرية؟ ومساواة؟
- إذا تبنت الدولة مثاليات في موضوع الديمقراطية، فهل معنى هذا أنها تمارس الديمقراطية؟

الخبرات التي يوفرها المعلم

بعض المصطلحات يمكن فهمها بطريقة أفضل إذا استطاع المعلم أن يوفر خبرة فعلية أو تمثيلية. وعلى سبيل المثال، فإنّ أسماء بعض الأشياء المتعلقة بالملابس أو الأواني من ثقافة ما، يمكن أن تكون مفهومة بشكل أفضل إذا ما رأى الطلاب هذه الأشياء، أو حاولوا استخدامها أو لبسها.

كما أن الأطعمة التي يتم تذوقها قد تترك انطباعاً يدوم لفترة طويلة.

عندما تكون الخبرات الفعلية مستحيلة، فإن الخبرات البديلة يمكن أن تكون مفيدة في تكوين المفاهيم وتطويرها. وقد تشمل هذه الخبرات الاستماع، أو قراءة قصص خيالية، أو الرواية والاستماع بوسائل بصرية سمعية، أو أية نشاطات أخرى.

إنّ بحث الطلاب عن التعريفات والمعاني الكلية للكلمات، والأسماء، والمصطلحات وتعريفاتها، وإيجاد معانٍ لكلمات جديدة، يمكن أن يكون مغامرة مثيرة بالنسبة إليهم، أو يمكن أن يكون مجرد عمل روتيني، يشغل الوقت ولا يحظى بالشعبية والقبول. يجب أن يكون عدد الكلمات محدوداً مع الأخذ بعين الاعتبار عمر الطلاب، وقدراتهم، حتى لا تصبح المهمة الموكلة إليهم مرهقةً ومملةً؛ إذ إن انشغال الطلاب ومشاركتهم في اكتشاف تعريفات الكلمات الجديدة، يمكن أن يبطئ من عملية التدريس، لكنه يضمن فهماً أفضل.

الأساليب متعددة، ولكننا سنورد بعضاً منها فيما يلي:

1- **خبراء الكلمات**: كل طالب مسؤول عن كلمة واحدة، أو كلمتين من الكلمات المدونة في الكتاب المقرر. وظيفة الخبير أن يصبح على دراية كاملة بالكلمة، وأن يستطيع الإجابة عن أي سؤال يدور حولها بكل أريحية وثقة.

2- **التعريفات من خلال الصور**: في هذه الحالة يكون الطلاب مسؤولين عن توضيح معنى الكلمة أو المصطلح بطريقة بصرية. فالملصقات، والرسوم التوضيحية اللاصقة، والألغاز المرسومة، كل هذه الوسائل هي من بين أشكال عديدة يمكن أن تظهر فيها الكلمات المصورة. ويمكن استخدام الملصقات في توضيح مفاهيم مجردة مثل الديمقراطية، كما يمكن أن تفيد في تطوير مفهوم حول شخص ما من حيث سماته الشخصية ومنجزاته.

3- **الصور الصوتية**: تأتي بعض المصطلحات في الدراسات الاجتماعية على شكل صور صوتية، وفي بعض الحالات يجب على الطالب أن يأخذ جهاز

تسجيل إلى مكان ما ويسجل صوراً صوتيةً. على سبيل المثال، صوت المؤذن، أو ترانيم الكنيسة، يمكن أن يعرّف تسجيلهما الطلاب على ما يفعله المؤذن، وما تفعله جوقة الكنيسة. ومن الأمثلة الأخرى: لغة أجنبية أو لهجة، أو أداة موسيقية، أو لحن لأغنية أو لإحدى الرقصات، أو أية مفاهيم مشابهة يمكن أن تعرّف من خلال الصوت.

4- **البحث عن الكلمات:** كل طالب مسؤول عن معنى كلمة أو كلمتين؛ عبر فترة من الزمن قد تتجاوز بضعة أيام من الأنشطة الصفية. تطرح كل كلمة للمناقشة، وإذا ما طرحت كلمة معينة أمام الطلاب فإن الفرد المسؤول عن هذه الكلمة سوف يميزها، ويعرفها، ويكتبها على اللوح أو على لوحة التصنيف.

5- **إيجاد المعنى من خلال السياق:** عدد كبير من المصطلحات يمكن تعريفها بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة من خلال سياق العبارة.

6- **خلق السياق:** غالباً ما تكون أفضل طريقة لتعلم معنى كلمة جديدة هي أن تستعملها. يبرهن الطلاب باستخدام هذا الأسلوب على أنهم يعرفون معنى الكلمة؛ من خلال خلق سياق تستخدم فيه الكلمة بطريقة صحيحة.

وقد يأتي هذا السياق على شكل قصة، أو فقرة وصفية، أو جملة مفردة، أو قصيدة، أو ملصقة، أو عبارة مأخوذة من فيلم كرتون، أو ملصق على دعامية سيارة، أو عنوان لصورة. كل هذه وغيرها، يمكن أن تكون تطبيقات إبداعية للكلمات من خلال سياقات مكتوبة.

فيما يلي فقرة وصفية لكلمة شيخ (أحد أعضاء مجلس الشيوخ الأمريكي): مهما كانت مساحة الولاية التي تسكن فيها، ومهما كان عدد سكانها كبيراً، فإن لها عضوين من أعضاء مجلس الشيوخ حيث يتم انتخاب أعضاء

المجلس مرة كل ست سنوات، وعدد أعضاء مجلس الشيوخ أقل من عدد أعضاء مجلس النواب.

طرق تقليل حجم القراءة في الدراسات الاجتماعية

القراءة هي الوسيلة، وليست الغاية، في التعامل مع مواد الدراسات الاجتماعية. أما الهدف فهو القدرة على فهم مضمون الفكرة. وبناءً على ذلك، فإن الكثير من الفهم أو الاستيعاب يمكن تحقيقه من خلال تقليل عدد صفحات القراءة.

وإحدى أكثر الطرق إبداعاً، والتي يمكن من خلالها مساعدة المعلم للطالب الذي يعاني من صعوبة في القراءة في الدراسات الاجتماعية، هي التحكم في مقدار المادة التي يتوجب على الطلاب قراءتها. والمهارة هنا في إيجاد طرق يركز الطالب من خلالها جهده على المعلومات الخاصة التي يحتاج لمعرفتها. ولأن مواد الدراسات الاجتماعية تكتب غالباً في مستوى قابلية الطالب للقراءة، أو أعلى قليلاً، فإن التقليل من القراءة قد يساعد الكثير من الطلاب.

وفيما يلي بيان طرق عدة للتقليل من عبء القراءة:

- استخدم التلخيصات التي يكتبها الطلاب بدلاً من النص.
- استخدم التلخيصات التي يكتبها المعلم بدلاً من النص.
- استخدم طريقة اختصار النصوص المدونة في الكتاب المدرسي.
- جرب الاستفادة من الموضوعات الرئيسة في الكتاب المدرسي دون غيرها.
- تعاون مع المجموعات الصغيرة في الصف الواحد.

استخدام الملخصات التي يكتبها الطلاب

إن إحدى طرق التقليل من حجم القراءة جمعها عبر سنوات، بالإضافة إلى الملخصات التي يكتبها الطلبة لفصول أو أقسام المواد المطبوعة. وهذه الملخصات يمكن وضعها في مجلدات أو ملفات مع شروحات معينة، ويمكن بعد ذلك استخدامها كمادة قرائية للطلاب غير القادرين على قراءة النص الأصلي أو المصادر المصاحبة. أمّا الوقت اللازم لجمع هذه الملخصات الجيدة، فقد يضع المعلم المبتدئ في موقف لا يحسد عليه، وقد يحتاج المعلم إلى حصص عديدة قبل أن يتوافر لديه عدد من الملخصات الجيدة. لذا فإن تعاون معلم آخر أو صف آخر أعلى من الصف الذي يدرسه المعلم قد يساعد في التغلب على هذه المشكلة مؤقتاً.

ولتلخيصات الطلاب الجيدة مزايا عديدة هي:

- أنها تكون أقرب إلى اللغة التي يتحدث بها الطلاب، أو يسمعونها في حياتهم اليومية؛ سواء في بناء الجمل أم المفردات، منها إلى المواد المطبوعة.
- أنها تعكس المحتوى المفهوم من قِبل الطلبة أكثر من المحتوى الخام. بمعنى؛ أنها تحوي المغزى الذي فهمه الطالب من المادة المطبوعة.
- عادة ما تكون الملخصات مركزة على النقاط الرئيسة، وتتجاهل بعض النقاط غير الأساسية.

وقبل البدء في استخدام ملخصات الطلاب كبديل لمواد الكتاب المدرسي، على المعلم أن يقوم بالتحرير الجيد لهذه الملخصات، وهذا يتطلب من المعلم وقتاً وجهداً كبيرين.

والنموذج التالي عمله طالب في الصف السادس الابتدائي، حيث قرأ المعلم الورقة وصححها، وبعد مناقشتها مع الطالب أعاد الطالب كتابتها، وبقيت بعض التصحيحات البسيطة التي يمكن تركها إلى حين عرض الورقة على الطلاب في وقت لاحق.

ولعل الأنموذج السابق مفيد من الناحية النفسية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة في القراءة، من خلال ما يراه هؤلاء التلاميذ من وجود أخطاء في الملخصات التي يكتبها زملاؤهم، بأن يزيد ثقة هؤلاء بأنفسهم، ويحسّن رغبتهم في الكتابة.

ويمثل الملخص الآتي وجهة نظر طالب معين حول فصل كامل من فصول كتاب الدراسات الاجتماعية؛ عنوانه "دولة صناعية: الولايات المتحدة بين الأمس واليوم".

مثال على ملخص أعده أحد الطلاب:

أول صناعة نمت في الولايات المتحدة هي صناعة النسيج. حدث هذا بعد أن جلب "سموئيل سليتر" فكرة ماكينات غزل القطن إلى الولايات المتحدة، وبعد أن صنع "فرانسيس لويل" ماكينات لصنع الملابس القطنية. جاء "إيلي وتني" بفكرة الإنتاج بالجملة وتبادل السلع.

وبعد الحرب الأهلية، تدفقت أموال كثيرة إلى الصناعات، والعديد من هذه الصناعات نما بصورة ملحوظة. بنى "أندرو كارنيجي" صناعة الفولاذ وجعل منها إمبراطورية كبيرة. عندما بلغ عمره ستة وستين، باع جميع شركاته وأحال نفسه إلى التقاعد.

ومن بين القطاعات الأخرى التي نمت قطاع البنوك وقطاع النفط. وقد تنامت هذه القطاعات كثيراً بحيث أصبحت احتكارات لأصحاب رؤوس الأموال.

كان هناك ماكينات جديدة في المزارع، وحدثت تطورات علمية إبّان الثورة الصناعية. ومن أشهر الذين أحدثوا هذه الثورة "جورج واشنطن كارفر"؛ حيث عملت الثورة على انتقال الناس من المزارع وسكنوا المدن، وكذلك هاجرت أعداد كبيرة من الناس من بلدان أخرى إلى الولايات المتحدة؛ حيث أخذ الناس يواجهون الكثير من المشكلات بسبب افتقار الكثير من البيوت إلى السلامة العامة.

ملخصات المعلمين

إنّ ملخصات المعلم المعدة إعداداً جيداً يحتاج إعدادها إلى وقت طويل. ويمكن كتابة هذه الملخصات عندما يتوافر لدى المعلم وقت كافٍ خارج أوقات الحصص الدراسية. ولقد كتبت بعض هذه الملخصات في فصل الصيف، أو أثناء السفر في الطائرات، أو في غرف الانتظار داخل المستشفيات، وفي أماكن أخرى، عندما كان المعلم يريد أن يُعمل فكره في موضوع ما. وهذه الملخصات مفيدة جداً لأنه يمكن كتابتها بطريقة تحوي الحقائق والأفكار المحددة التي يريد المعلم إيصالها إلى الطلاب، ويمكن كتابتها لتتناسب مع سبل التقويم المراد استخدامها، والمفردات التي يمكن التحكم بها وتحديدها. ويجب على المعلم أن يفهم بدقة المفاهيم المتضمنة في المحتوى، وأن يركز على الأهداف والمعاني الرئيسة. ويتوقع من المعلمين أن يرتكبوا أخطاءً أقل في مجالي النحو والإملاء مقارنة بالطلاب. وكذلك يمكن تضمين الملخصات إشارات واضحة لصور ورسوم بيانية وأمور أخرى.

وبسبب الوقت الذي يحتاجه إعداد مثل هذه الملخصات، فإنه يجب على المعلم أن لا يكتب ملخصات لكل القراءات في السنة الأولى. وخلال سنوات قليلة، يتجمع لدى المعلم عدد لا بأس به منها. مثل هذه الملخصات قد يستخدمها

الصف بأكمله، أو مجموعات داخل الصف الواحد، أو أفراد يعانون من مشكلات خاصة بالقراءة.

وفيما يلي ملخص لمعلم حول نفس الجزء الذي غطّاه الطالب سابقاً. أمّا أوجه الشبه والاختلاف في الأسلوب فيمكن ملاحظتها بيسر. ولكن سمة تلخيص المادة هي السمة المشتركة في الحالتين، فكلاهما يقدم بديلاً للمادة الأصلية.

مثال على ملخص أعدّه المعلم

يتناول هذا الفصل "الثورة الصناعية في الولايات المتحدة". بدأت هذه الثورة في النصف الأول من القرن الثامن عشر بصناعة النسيج في "نيوإنجلند". رجلان هما "سموئيل سليتر" و"فرانسيس لويل" عملا على جعل الحلم حقيقة، وأسسا مصانع تتوافر فيها ماكينات نسيج تصنع الأقمشة القطنية. وقد ساعد "إيلي وتني" في الثورة الصناعية من خلال إدخاله فكرة الإنتاج بكميات كبيرة.

وبعد الحرب الأهلية، فإن تطور السوق المحلي – نتيجة التطوير في وسائل النقل – وفر الكثير من الأموال في قطاع الصناعة. ومن الصناعيين الكبار "أندرو كارنيجي" الذي بنى مصنعاً للفولاذ، و"جي بي مورغان" الذي ساعد في بناء قطاع البنوك، واشترى في مرحلة لاحقة إمبراطورية "كارنيجي" للفولاذ. وهناك رائد آخر من رواد الصناعة هو "جون روكفلر" الذي أسس شركة "ستاندارد" للنفط، حيث نمت صناعة النفط بشكل لافت للأنظار؛ حيث كان باستطاعتها أن تخرج منافسيها من السوق بكل بساطة. وبدأت الحكومة تهتم بقطاع النفط الذي بدأ ينمو نمواً سريعاً، وعملت على تنظيمه من خلال قانون أسمته قانون "شيرمان" لمنع الاحتكار لعام 1890م.

إنّ الآلات الزراعية الجديدة، والتطورات في مجال الصناعة، أحدثت ثورة في عالم الزراعة، وأدت إلى هجرة كثير من الناس من الريف إلى المدن، حيث تتوافر الوظائف الكثيرة في المصانع.

إنّ أعداداً كبيرةً من المهاجرين جاءوا من أوروبا وآسيا، وسكنوا هذه المدن، حيث نمت المدن بصورة كبيرة، مما أحدث مشكلات بسبب ازدحام السكان، وضعف البنية التحتية، وبخاصة في قطاع الإسكان. كذلك فإن النظافة والسلامة في الشقق السكنية لم يكونا بالمستوى المطلوب.

وقد برز نتيجة هذه المشكلات ما يسمى بـــ"حركات الإصلاح" التي وضعت حداً للهجرة، وأصدرت قوانين من شأنها تحسين البناء والنظافة والسلامة العامة. وقد قامت بإنشاء مجمعات سكنية لتقديم الخدمات للمواطنين. وكانت "جين أوفر" إحدى رائدات إنشاء المجمعات السكنية؛ حيث أنشأت مجمعاً سكنياً في منطقة "شيكاغو" وأسمته مجمع "هِلْ هاوس".

اقتطاع مقتطفات من الكتب المدرسية المقررة

يحتاج اقتطاع مقتطفات من الكتب الدراسية أن يكون للمعلم مطلق الحرية في المواد المطبوعة. ويحتاج إلى توفير نسخ إضافية، وجرأة في تمزيق صفحات الكتب والمواد المشابهة. وربما تكون هذه إحدى طرق الاستفادة من الكتب القديمة التي لا يستخدمها أحد من الناس.

ويمكن أن نحتاج إلى نسختين من كل صفحة يطلب استخدامها لكل نسخة يتم إتلافها، ما لم تكن المواد مطبوعة على جانب واحد من الورقة. يقتطع المعلم أكثر الجمل أهمية، وكذلك الصور وأشياء أخرى، ويعمل على إلصاقها على ورقة بيضاء نظيفة بشكل مرتب. بهذه الطريقة يمكن اختصار الفصل بكامله إلى صفحات معدودة.

تسليط الضوء على الفقرات المهمة

هناك حاجة لتسليط الضوء على الجمل والعبارات المهمة؛ إما عن طريق وضع خطوط تحتها، أو عن طريق تلوينها بألوان زاهية تلفت نظر الدارس إليها عند قراءة الكتاب.

وينصح المعلم بقراءة الفصل قبل عرضه على الطلاب، ويعمل على تسليط الضوء على العبارات التي يعتقد أنها مهمة، أو أنها مفتاحية لفهم الموضوع بأكمله. تساعد هذه الطريقة على توجيه انتباه الطلاب إلى النقاط الهامة بدلاً من تركهم حائرين. كما ينصح المعلم بإعلام الطالب بما تم فعله، ولماذا، قبل أن يبدأ الطالب بقراءة المادة التعليمية.

الكتابة داخل النص المقرر

الكتابة على صفحات الكتاب المقرر أمر يمارسه الطلاب عادة، ولا يشجع المعلمون على ممارسته. هذه الممارسة تكسر القاعدة المألوفة. وهذه الطريقة سهلة، وبخاصة إذا توافر عدد قليل من الطلاب الذين يعانون من مشكلات في القراءة، بحيث يستطيع المعلم توضيح بعض الأشياء عن طريق الكتابة بقصد التوضيح داخل صفحات الكتاب.

ويستطيع المعلم أن يلفت أنظار الطلاب إلى النقاط الرئيسية، وإلى الأسئلة التي أجيب عنها، وذلك من خلال كتابة ملحوظات في النص. ويمكن إلصاق الأجوبة إلى جانب الأسئلة المدونة في النص. ويمكن استخدام الأسهم في توضيح الخرائط، وكذلك الصور والرسوم البيانية، لتوضيح بعض المفاهيم الصعبة.

تقسيم الفصل إلى مجموعات

بدلاً من قيام كل طالب بقراءة جزء يكلف به، فإنه بالإمكان تكليف الطالب بقراءة جزء صغير من النص. ويستطيع الجميع من خلال هذه الطريقة الإفادة من المعلومات التي يوفرها النص. يستطيع أي طالب أن يقرأ نصف الفصل ويكلف طالب آخر بقراءة النصف الآخر. بعد ذلك يستطيع الطالب إعلام شريكه في القراءة بالمعلومات الهامة التي وردت في النصف الذي قرأه، ويقوم الطالب الآخر بإعلام زميله بالمعلومات التي وردت في النصف الذي قرأه.

طريقة أخرى يمكن تطبيقها، تتلخص في تقسيم الصف إلى مجموعات، والطلب من كل مجموعة قراءة فصل بعينه. وبعد قراءة الفصل تجتمع الجماعة، وتقرر ما الذي يجب عليها تعليمه للصف، وكيف يمكنها القيام بهذا العمل بصورة فعالة. حتى يتقن الطلاب مثل هذا العمل، فإن على المعلم أن يترأس جلسات الجماعات، ليرشدهم ويوجههم إذا دعت الضرورة.

تنبؤات مساعدة

القراءة الأولية للمواد تساعد على:

- وضع أهداف للقراءة على شكل توقعات.
- الإعلاء من شأن التوقع والاهتمام.
- المساعدة في تحديد الطريقة التي تربط المواد بالاهتمامات الخاصة والأسئلة والفرضيات وغيرها.
- تنظيم عملية التفكير بشأن ما تمت قراءته.
- المساعدة في التنبؤ.

تبعاً لما يراه "سميث" فإن الدقة المتناهية في التنبؤ مهمة جداً في فهم المواد التي يقرأها الطالب، فإذا كان لدى الفرد فكرة أفضل حول طبيعة المحتوى قبل قراءته، فإنه سيفهمه بصورة أفضل.

تطوير مهارات الدراسة يعتمد على مثل هذه المهارات التنبئيّة. "هربرت" (1970) على سبيل المثال وضع تقنية أسماها (SQ3R) تتكون من خمس خطوات إجرائية هي:

ابحث	Survey
اسأل	Question
اقرأ	Read
ألق أو سمّع	Recite
راجع	Review

إن هذه الخطوات؛ سواء كانت البحث أو المراجعة، تبدو مهمة جداً؛ لأن البحث الجيد يساعد في الخطوات الأخرى. وإذا استطاع الطالب أن يتنبأ، فإنه يستطيع متابعة الكاتب ويتعرف مسبقاً إلى أفكاره.

وهناك عدد من تقنيات التدريس تساعد الطلاب على التنبؤ بدقة أكبر. وهذه التقنيات هي:

- أبرز العناوين الرئيسة، واكتبها بحروف كبيرة غامقة بحيث يمكن للطلاب التعرف عليها وفهمها على أنها مؤشرات لتنظيم المادة.
- اطلب من الطلاب مناقشة التوقعات بعد قراءة العناوين الرئيسة، وبيان منطقية المحتوى وموضوعيته.

- حدد الصور قبل الشروع بالقراءة، وناقش مضمونها مع الطلبة من خلال الصور والعبارات المدونة تحتها. يمكن طرح تخمينات ذكية حول القراءة المصاحبة لهذه الصور.
- نبه الطلاب إلى الخرائط والشروحات، بحيث يستطيعون البحث عنها أثناء القراءة.
- وفر للطلاب مقدمة أو خطوطاً عريضة للموضوع بأكمله، وناقش هذه المقدمة معهم. مثال على الخطوط العريضة أو النقاط الرئيسة التي يمكن طرحها على الطلاب: يمكن إعادة استخدام المثال السابق حول تلخيصات المعلم. مثال ذلك:

  - نمت صناعة النسيج في الولايات المتحدة.
  - ساعدت طرق الاتصال على نمو الصناعة في أعقاب الحرب الأهلية.
  - أحدثت المكننة ثورة في مجال الزراعة.

قراءة هادفة

إذا سأل شخص ما: لماذا تقرأ هذه المادة؟ فإن معظم الطلاب في فصول الدراسات الاجتماعية سيهزون أكتافهم، ويعزون السبب إلى طلب المعلم. وأكثر القراء فاعلية هم أولئك الذين يعون جيداً الهدف من وراء قراءتهم، ويعون أيضاً المجالات التي يمكن أن يستقوا منها معلومات مفيدة ومحددة. وهذا التوجه نحو معرفة الهدف من القراءة يساعد الطلاب على تغطية المادة المطبوعة بسرعة أكبر، وعلى استخدام تلميحات النص في إيجاد المعلومات، وفي استخدامها كقائمة محتويات، وفي الحكم على محتوى المادة من حيث مناسبته أو عدم مناسبته. لذا فإن القراءة لتحقيق أهداف محددة تساعد على تنمية مهارات التنبؤ.

ولمساعدة القراء الضعاف عند استخدام كتب الدراسات الاجتماعية، ومواد أخرى، في وضع أهداف محددة، فإن على معلمي الدراسات الاجتماعية وضع أهداف لهؤلاء الطلاب، تكون محددة وواضحة وترشدهم بحيث يستطيعون القراءة لتحقيق هذه الأهداف ومتابعتها وإدراك أهميتها.

إن هدف التعلم الرئيس؛ الذي يحتاج إليه التلاميذ من القراءة الهادفة في الدراسات الاجتماعية، لا يقتصر على مجرد قراءة المادة، بل تكون قراءة غرضيّة، وتعد أداة يحصل التلاميذ من خلالها على معلومات ضرورية.

وهناك بعض الإجراءات الشائعة في كتب الدراسات الاجتماعية، تركز على توفير أهداف القراءة، بغض النظر عن علم المعلم بهذه الأهداف.

وهذه الإجراءات هي:

- زوّد الطلاب بأسئلة إرشادية قبل الشروع بالقراءة، يكون من شأنها بيان نوعية المعلومات المتوافرة، والفهم الذي سيجنيه الطالب من هذه القراءة.
- زوّد الطلاب بمجموعة من الأسئلة، تدور حول كيفية تفكير المؤلف، ومعرفة المرامي البعيدة لهذا التفكير. مثال ذلك: بعد قراءة مادة ما حول الفترات التاريخية، فإن الأسئلة التي يمكن طرحها تدور حول هؤلاء الناس الذين عاشوا في تلك الفترات، وما يمكن أن يفكروا به، وحول الطريقة التي تعيش بها في الوقت الحاضر.
- نبّه الطلاب قبل القراءة ليتابعوا المهام التي توكل إليهم والتي تحوي معلومات محددة أو مفاهيم. مثال ذلك: في الفصل الذي يتناول التغير الصناعي في أمريكا، يطلب من بعض الطلاب أن يبنوا أنموذجاً لمزرعة قبل حدوث التغيير، ويطلب من آخرين بناء أنموذج لمزرعة بعد حدوث التغيير.

وعند إعطاء المهام المتعلقة بالقراءة للطلاب، فإن الأهداف يجب أن تكون محددة وواضحة. ولا يجب الافتراض بأن الطلاب يفهمون الهدف من قراءتهم، وأنهم يعرفون ما يجب عليهم البحث عنه.

إن الممارسة التي تدور حول تصفح الكتاب، والتلخيص لبعض الحقائق والتفاصيل والعناوين الرئيسة، يمكن أن تساعد الطلاب على أن يدركوا أهمية الأهداف في إرشادهم لماذا يقرأون وماذا يقرأون.

تعليم الطلاب كيفية قراءة الأسئلة

إن العديد من الطلاب لديهم صعوبة في قراءة الدراسات الاجتماعية؛ لأنهم لا يستخدمون بشكل جيد إيحاءات الأسئلة وتلميحاتها التي قد تساعدهم في البحث عن الهدف من وراء قراءتهم، وفي جعلهم أكثر دقة وصحة في الطريقة التي يجيبون فيها عن الأسئلة. وإحدى المهارات الرئيسة في التعامل مع الأسئلة هي معرفة المقصود من الأسئلة، وكيفية ربط السؤال بالمادة التعليمية. وأما الطريقة التي يمكن للقراء التفاعل معها، ومن خلالها يمكن اكتساب هذه المهارات، فهي إيجاد الحساسية لطبيعة كلمات السؤال، ولطبيعة كلمات الإجابة التي تتطلبها هذه الأسئلة.

أمّا كلمات السؤال مثل: من، وماذا، وأين، ومتى، فتتطلب إجابات محددة. والفرد لا يحتاج إلى معرفة بالمادة ليجيب عن سؤال نصه "من الملك الإنجليزي الذي قاد الحملة الصليبية الثالثة؟". السؤال الذي يبدأ بكلمة "من" يوحي بأن الإجابة يجب أن تحوي اسم شخص ما، أو وصفاً لشخص ما، أو مجموعة من الأشخاص.

إنّ أيّ سؤال، في الحقيقة، يوحي بطول وطبيعة الإجابة المقبولة، من نوعية الكلمات المتكون منها. العديد من الطلاب يتعلمون هذا الأمر بالحدس والممارسة وهم يطورون مهارتهم في قراءة الدراسات الاجتماعية. وعلى المعلم أن يطور حساسية الطلاب لتأثير الكلمات المفتاحية، التي تتضمنها الأسئلة، على معناها.

ويعدّ تنبيه الطلاب إلى مظاهر تنظيم المادة العلمية في الكتب المدرسية، والمرتبطة بالأسئلة، أمر مفيد للغاية. على سبيل المثال، فإن الطلاب سيدركون أن الإجابات لقوائم الأسئلة في الكتاب المقرر تكون موجودة عادة بنفس التسلسل الذي توضع فيه الأسئلة. وعلى الرغم من بساطة هذه الحقيقة، فإننا للأسف نجد العديد من الطلاب الذين لديهم صعوبات في القراءة بحاجة ماسة إلى تذكيرهم بهذه الحقيقة من وقت لآخر.

وهناك مظهر آخر من المظاهر التي يجب إدراكها؛ وهو الأسئلة التي تكتب بنفس لغة الكتاب وكلماته، ولكن مع تغيير طفيف في ترتيب الكلمات في الجمل؛ من مثل "ماذا كان يسمّى حاكم مصر القديمة؟" جوابه يمكن أن يرد في الكتاب على النحو التالي: "حاكم مصر القديمة كان يدعى فرعون".

ويعاني معلمو الدراسات الاجتماعية، مثلما يعاني طلابهم، من مشكلة حفظ وتذكر محتوى المادة التي يقومون بقراءتها. فالمعلم يحتاج إلى معرفة أن الهدف من الدراسات الاجتماعية ليس جعل التلاميذ يقرأون فقط، بل يتعلمون استخدام القراءة كإحدى الطرق للتمكن من فهم المفاهيم والحقائق، والحصول على معلومات تفيد في حل المشكلات. إذا انتبه المعلم إلى هذه الحقيقة، فإن بالإمكان تطوير استراتيجية هادفة وفعّالة.

النظر إلى الخلف

كتاب الدراسات الاجتماعية غالباً ما يكون أداة التعليم الرئيسة في مجال الدراسات الاجتماعية. ولكي يتم التعلّم بفاعليّة من الكتاب المقرر، أو من أي مادة قرائية أخرى، فإن المادة يجب أن تكون ذات معنى وذات هدف. وعلى المعلمين أن يعطوا الطلاب واجبات صفية أو بيتية ذات هدف محدد، وأن يثيروا اهتمامات الطلاب، وأن يتأكدوا من أن الطلاب لديهم المهارات الكافية للقيام بالقراءات المطلوبة، وأن يوفروا إشرافاً كافياً ومناسباً، وأن يضبطوا مهام القراءة، وأن يتابعوها بجد ونشاط.

هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها للتغلب على صعوبات قراءة محتوى المادة لدى التلاميذ، من أهمها: التعليم المسبق لمفردات المحتوى، والتقليل من طول واجبات القراءة، وتزويد الطلاب بأهداف واضحة وكافية للقراءة، وتطوير مهارات التنبؤ.

الاختبار الذاتي

1- لماذا يعدّ كل ما يقوم به التلاميذ باتجاه الكتاب ذا معنى وهدف؟

2- سم أشياء عدة يمكن للمعلم القيام بها تجعل استخدام الكتب المدرسية أكثر فاعلية؟

3- صف عدة طرق لتعليم المفاهيم والمفردات للطلاب؟

4- ما المقصود بخطوات: امسح، واسأل، واقرأ، وألق، وراجع (SQ3R)؟

5- ماذا يقصد بمفهوم القراءة الهادفة، ولماذا يعدّ هذا المفهوم هاماً؟

المراجع

Ball, D. L. and Feiman-Nemser, S. (1988). Using textbooks and teachers' guides: a dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry*, 18 (Wingter), 401-423.

Davis, F.B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*. 3 (Summer) 449-545.

Herber, H. L. (1978). *Teaching reading in content areas*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

McCutcheon, G. (1981). Elementary social studies teachers' planning for social studies and other subjects. *Theory and Research in Social Education*, 9 (Winter), 45-66.

Ratekin, N. et al. (1985). Why teachers resist content reading instruction. *Journal of Reading*, 28 (Fall), 432-437.

Smith, F. A. (1975). *Comprehension and learning: a conceptual framework for teachers*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Smith, F. R and Feathers, K. M. (1983). Teacher and student perception of content area reading, *Journal of Reading*, (Fall), 348-354.

Vacca, R. T., and Vacca, J. L. (1993) *Content area reading* (4th ed.). New York: Harper-Collins.

القراءات المقترحة

Smith, B. A., and Larkin, A. G. (1990). Should place vocabulary be central to primary social studies. *The Social Studies*, 81 (September/ October), 221-226.

Vocke, D. E and Hahn, A. (1989). What does reading research say to social studies seachers? *Social Education*. 53 (September), 323-326.

5

الفصل الخامس

تنظيم التعليم والقياس والتقويم في الدراسات الاجتماعية

تنظيم التعليم والقياس والتقويم
في الدراسات الاجتماعية

النظر إلى الأمام

التقويم جزء مهم ومستمر في العملية التربوية التي توفرها الدراسات الاجتماعية. وللتقويم وضعية خاصة؛ نظراً للأهمية التي يوليها المربون والطلاب وعامة الناس لعلامات الاختبارات، والمستويات التي يصل إليها الطلاب. ولكن هذا الاهتمام يشكل خطراً؛ لأن المنهاج الذي ندرسه يصبح متأثراً إلى حد بعيد بالتغذية الراجعة والقياس، ويجب أن يكون الأمر عكس ذلك تماماً بحيث يعكس التقويم الأمور التي يحاول كل من المعلمين والمدارس إنجازها.

يركز هذا الفصل على أدوات التقويم. ولا نريد فقط أن نؤكد على أن عملية التقويم يجب أن تعكس أهداف وأغراض الدراسات الاجتماعية، بل على أسلوب حل المشكلات أيضاً. إن أدوات التقويم يجب أن تكون منسجمة أيضاً مع هذا التوجه.

هل تستطيع؟ هل؟

هل تستطيع:

- أن تبين لماذا يتم التركيز في المدارس على العلامات؟
- أن تبين كيف يقوم المعلمون بتقدير العلامات؟
- أن توضح ماهية التقويم الشامل؟

هل:

- تعرف لماذا تكون عملية التقويم دائماً نسبية؟
- تعرف كيف تكون عملية التقويم مختلفة عند استخدام أسلوب حل المشكلات؟
- تعرف نقاط الضعف ونقاط القوة للاختبارات الموضوعية والمقالية؟

ماهية التقويم في الدراسات الاجتماعية

يميل كل من المعلمين والتلاميذ إلى المساواة بين التقويم والعلامات، وهذا شبيه بالاعتقاد بأن الفن هو مجرد ألوان أو فرشاة رسم. تعد العلامات إحدى أدوات التقويم، وهي مؤشرات لتقدم التلميذ وتعلمه، ولنجاح عملية التدريس، ولبيان نقاط القوة ونقاط الضعف. وبالإضافة إلى اختبارات التحصيل، هناك أيضاً الاختبارات التشخيصية وملحوظات المعلم، والمهام المختلفة التي يقوم بها التلميذ. وإنه لمن الأهمية بمكان أن لا ينسى المعلمون حقيقة كون الهدف الفعلي من التقويم في الدراسات الاجتماعية، أو أي موضوع دراسي آخر، هو مساعدة التلاميذ على التعلم بطريقة أفضل.

إنّ التقويم ودرجات الاختبارات تحظى بأهمية خاصة عند المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور. وهذه الأهمية تتعدى كثيراً فكرة أن التقويم يستخدم العلامات والاختبارات كأدوات فقط. ولكن ما يضفي على العلامات والاختبارات أهمية خاصة هو كونها التغذية الراجعة الرئيسة للطلاب وأولياء الأمور وللآخرين، وأنها أدوات ملموسة، وهي الأساس لسجلات دائمة، وتستند على بيانات أداء راسخة وموثوق بها. ومن السهل إغفال حقيقة أن التغذية الراجعة هي جزء بسيط فقط من أهداف عملية التقويم، أمّا الأشياء الأخرى المهمة التي

نسعى إلى تحقيقها من وراء عملية التقويم فهي مرتبطة بجودة عملية التعليم، وبجودة تعلم التلاميذ وأدائهم، وبالأمور التي يجب مراعاتها مستقبلاً.

حتى الدرجات وعلامات الاختبار نفسها لها أكثر من أساس للمقارنة. إن عمليات تقييم الطلاب تشتمل على عقد مقارنات بين أدائهم، وهناك العديد من نقاط المقارنة التي تستخدم في هذا المجال. ويمكن أن تقارن علامة الطالب نسبة إلى معيار النجاح، أو مستوى الإتقان الذي يعده المعلم سلفاً، أو بالقياس لزملائه في الصف، أو لمتوسط علامات الطلاب في القطر بأكمله، أو لأدائه في الماضي، أو لقدراته المتنبّأ بها. إنّ التقويم معياري المرجع، بمعنى أنّه يعد الأساس لمعظم الاختبارات المقننة، ويستخدم عادة في مقارنة أداء فرد أو جماعة بمتوسط أداء جماعة أخرى تشاطرهم الاختبار ذاته. ينصب الاهتمام في التقويم محكي المرجع على مدى تحقيق الطالب لمستوى الإتقان المحدد للاختبار، وتحدد مستويات الأداء سلفاً استناداً إلى درجة الإتقان المطلوبة.

تسمى هذه المعايير – عند التخطيط للتعليم – أهدافاً. وتصف هذه الأهداف المعارف أو المهارات التي ستتحقق من وراء النشاطات التعليمية التعلمية. الأهداف أو نتاجات عملية التعلم، عادة ما تكون أكثر وضوحاً حين يعرّف السلوك الذي يدل على تحقيق الأهداف، والذي يمكن ملاحظته وبالتالي قياسه.

يكون تقويم التعليم فعالاً إذا اعتمد على الأهداف، أو النتاجات التعليمية المرغوب فيها، والتي قد تكون مؤشراً لنجاح عملية التعليم. تعتمد برامج التعلم للإتقان على فكرة مفادها: أن التدريس لا يمكن أن يستمر إلا بوصول الطلاب إلى مستوى معين من التحصيل في مرحلة من مراحل عملية التدريس.

لقد عانينا في مجال الدراسات الاجتماعية، لمدة طويلة، من معوقات عديدة في التقويم، لم ينتبه إليها المربون في مجالات أخرى إلا في الوقت الراهن. أحد هذه المعوقات يتعلق بعملية التقويم في صورتها الكلية، وعلى وجه

الخصوص في كيفية إعطاء العلامات. تتضمن نتاجات تعلم الدراسات الاجتماعية: اكتساب المعارف، وتطوير المهارات، ومتغيرات العلاقات الشخصية، والفلسفات، والمعتقدات، والقيم، وأشياء أخرى. بعض هذه النتاجات يمكن قياسها بسهولة، في حين يصعب قياس بعضها الآخر.

التقويم وأسلوب حل المشكلات

إن استخدام المعلم لأسلوب حل المشكلات في الدراسات الاجتماعية لا يعني بالضرورة تجنب أدوات التقويم التقليدية جميعها. لكنّه يعني أن نظام التصحيح وبرنامج الاختبار ستتحكّم بهما وتضبطهما الإدارة العليا. إضافة إلى ذلك، فإن التغذية الراجعة ستتعمق وتصبح ذات أهمية مختلفة في عصرنا الذي يتسم بالخلافات العائلية، والاضطرابات الاجتماعية، والعودة إلى النزاعات والتقاضي.

والمقصود هنا أن تركيز المعلم في التقويم يتغير، وكذلك المعيار الذي يستخدمه. إنّ النجاح في الصف التقليدي كان يعتمد على تذكر معلومات محددة، وإتقان بعض المهارات التقليدية. أما في الفصل الذي يستخدم أسلوب حل المشكلات، فإن كل مشكلة يمكن أن تحتاج إلى نوع مختلف من المعارف أو المهارات. إنّ القدرة على اكتساب المعلومات وتعلم المهارات تحظى بأهمية خاصة، والتركيز هنا على طريقة حصول التلميذ على المعلومات دون مساعدة أحد، وبذلك تعمل المدرسة على تعليمه كيف يتعلم. ويتسع تركيز التقويم هنا ليشمل عوامل مثل: القدرة على الإحساس بالمشكلة وتحديد جوانبها، والمرونة في تناول المواقف المختلفة، والقدرة على تطبيق المعرفة في مجالات مختلفة، والانفتاح على الأفكار الجديدة والحلول غير المألوفة. أمّا الاهتمام الحقيقي فهو هنا كيفية تعامل التلاميذ مع المشكلات.

إنّ تركيز التقويم في التدريس التقليدي للدراسات الاجتماعية يكون على ما تم تعلمه بالفعل، وهذا الاتجاه كان سائداً في السبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن الماضي. ثم تغير الاتجاه إلى التركيز على عملية التعلم ذاتها، وبخاصة كيفية التعلم. يركز أسلوب حل المشكلات على الاتجاه الشمولي في التقويم، أي على إيجاد واستخدام المعارف في حل المشكلات. هذه النظرة في التقويم تأخذ في اعتبارها أن تقويم التلميذ يمكن أن يعكس عدداً من العوامل؛ من بينها القدرة الأكاديمية، والمهارات اللفظية الكلامية، والإبداع، ومهارات حل المشكلات الشخصية، وعادات العمل، والبيئة المحلية، والتاريخ الشخصي، والقدرة على التعامل مع الآخرين.

الخطوط العريضة للتقويم

ربما يستدعي التقويم عدة أنواع من الأدوات والأشكال في مجال الدراسات الاجتماعية، بما في ذلك الاختبارات القصيرة الفجائية، والاختبارات الكتابية، والملحوظات، والاختبارات الشفوية، والمقابلات، والندوات، وقوائم الجرد، والتقويم الشمولي الذي يستخدم المشروعات والتقارير، والتقويم الذاتي، وأشياء أخرى كثيرة. حتى لو اقتصر اهتمامنا على التصحيح واستقبال التغذية الراجعة، فإن عملية التقويم تتسم بالتعقيد؛ بحيث تتطلب جهداً إضافياً لإيفاء عملية التقويم حقها. وإذا نظرنا إلى معلم الدراسات الاجتماعية لصفوف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، فإنه بحاجة إلى مصادر المعلومات التالية؛ التي يمكن من خلالها الحكم على أداء التلاميذ، وتحقيقهم للأهداف التربوية المنشودة. هذه المصادر هي:

1- علامات اختبار واحد أو اختبارين، وربما اختبار قصير فجائي أو اثنين.

2- نتائج الواجبات البيتية، أو الأعمال التي تتم داخل حجرة الصف.

3- تقويم رسم التلميذ لخارطتين أو ثلاث.

4- علامات الطالب على مجموعة من الأعمال الكتابية؛ مثل (القصص والقصائد والمقالات والتقارير، والملخصات، والإجابات عن الأسئلة).

5- التقويم الشمولي لمشاريع الجماعات التعاونية؛ التي ينجم عنها تقارير، أو عرض مسرحي، أو عمل لوحة جدارية.

6- علامات البحوث الميدانية التي يقوم بها التلميذ بمفرده، سواء قدمها كتابة أو مشافهة.

7- ملحوظات المعلم لمشاركة التلميذ في النشاطات الصفية وفي المناقشة.

8- نتائج المشاريع التطوعية التي يقوم بها جميع التلاميذ، والتي يظهرون من خلالها قدراً كبيراً من الجهد والاهتمام.

9- التقويم الذاتي للتلميذ، وتقويم نظرائه للمشاريع التي يقوم بإنجازها.

مقارنة أدوات التقويم بين التدريس التقليدي والتدريس الذي يستخدم أسلوب حل المشكلات:

أدوات التقويم	التدريس التقليدي	التدريس الذي يستخدم أسلوب حل المشكلات
الواجبات البيتية اليومية.	2، 3	1
الاختبارات الفجائية القصيرة، مراجعة.	2، 3	1
الاختبارات الموضوعية والتذكر.	2، 3	1
الاختبارات الموضوعية والتطبيق.	2، 3	2
الاختبارات المقالية والتذكر.	2	1

أدوات التقويم	التدريس التقليدي	التدريس الذي يستخدم أسلوب حل المشكلات
الاختبارات المقالية وحل المشكلات.	1	1
المشاريع الفردية الكتابية.	1، 2	2، 3
المشاريع الفردية الشفهية.	1	1، 3
المشاريع الجماعية الكتابية.	1، 2	2، 3
المشاريع الجماعية الشفهية.	1	1، 3
ملحوظات المعلم.	1	2، 3
التقدير الذاتي.	صفر، 1	1، 2، 3
القصص وكتابات أخرى.	صفر، 1	1، 2، 3
الألعاب الأكاديمية والمناقشة الجادة.	صفر، 1	1، 2، 3
نشاطات حل المشكلات.	صفر، 1	1، 2، 3
النشاطات الدرامية.	صفر، 1	1، 2، 3
المشاركة في مشاريع خدمة المجتمع.	صفر	1، 2، 3
حقيبة الخبرة الشخصية.	صفر	2، 3

مؤشرات:

صفر – لا تستعمل.

1 – تستعمل من وقت لآخر.

2 – تستعمل غالباً.

3 – تحظى بأهمية خاصة في التقويم.

إنّ المشكلة التي يواجهها المعلم تتعدى مجرد تحديد أدوات التقويم المختلفة، أو الخروج بأداة بعينها يستطيع أن يقيس بها النشاطات المتعددة. بعض هذه النشاطات من الممكن تقويمها بموضوعية تامة، والبعض الآخر يعتمد تقويمها إلى حد ما على ذاتية المصحح، حتى في حال استخدام قائمة الجرد. وهناك أيضاً مشكلة إعطاء وزن، أو نسبة معينة، للعناصر التي تشكل الموضوع، أو للمهام أو للأداءات المتنوعة.

الفكرة هنا ببساطة أن التقويم – حتى في أبسط صوره وهو التصحيح – لا يكون سهلاً وبدون أخطاء. وجميع عمليات التصحيح اعتباطية عشوائية وعرضة للنقاش. وهناك بعض الأمور التي يجب مراعاتها إذا ما رغبنا في أن يكون تقويمنا جيداً. وهذه الأمور هي:

1- الشكل والمضمون لأي عملية تقويم يجب أن يكونا معتمدين على أهداف التدريس. عندما نفكر مسبقاً بما سوف ننجزه، وبالطريقة الفعالة التي تظهر هذا الإنجاز وتتحقق فيه، فإننا نضع بذلك قاعدة صلبة لعملية التقويم.

2- نريد أن نقوّم ما تم تدريسه، والذي يجب أن يعكس بدوره ما نريده من نتاجات التعلم.

3- يجب أن يكون تركيز التقويم على ما هو مهم، وليس على ما هو سهل.

4- عملية التقويم عملية مستمرة، ويجب أن تكون جزءاً لا يتجزأ من النشاطات الصفية.

5- يجب أن يركز التقويم على ما يتعلمه التلاميذ، وليس على ما يبذل المعلم من جهد في عملية التعليم.

6- يجب على التلاميذ أن يعرفوا جيداً أهداف عملية التقويم.

7- يجب أن ينظر التلاميذ إلى عملية التقويم على أنها عادلة ونزيهة، وليست موجهة لخداعهم أو اصطيادهم.

8- إجراء التقويم يجب أن يكون مبنياً على فكرة إيجاد طرق لتحسين عملية التقويم.

9- يعمل التقويم الفعّال على إشراك التلميذ في التقويم الذاتي، وفي التفكير حول كيفية تحسين الأداء، وتحمل المسؤولية تجاه عملية التعلم.

10- على المعلم أن يتذكر دائماً أن التقويم في أحسن حالاته ذاتي، ويحمل في طياته عنصر المخاطرة.

أ- قد يخطئ أي إنسان في عملية التصحيح، أو في عملية التقدير.

ب- قد يكون أي شخص غير دقيق بالنسبة للمعلومات.

ج- قد لا يكون الحكم على نتاج تلميذ ما صائباً بصفة دائمة.

د- قد يكون أي شخص مخطئاً حيال ما يجب تقويمه أو تدريسه.

ه- قد يقترف أي شخص جميع الأخطاء الوارد ذكرها في النقاط السابقة بصورة منتظمة.

إنّ العديد من تقنيات التقويم وأدواته معروفة لدينا؛ لأننا خبرناها عندما كنا طلاباً في المدرسة. ومع ذلك فلا بد أن نتأمل هذه الإجراءات، ونتبين مدى مساهمتها في التقويم الهادف والتصحيح العادل.

التقويم من خلال الاختبارات العادية والاختبارات القصيرة المفاجئة

إنّ أول ما يخطر ببال الناس عندما يفكرون بموضوع التقويم هو الاختبارات بجميع أنواعها. عادة ما تشمل الاختبارات نوعاً من الأداء، ونحن نستخدمها لأنها الطريق الأسرع لاكتشاف ما يعرفه الناس، أو الحيوانات، وما يستطيعون فعله. والاختبارات الوطنية المقننة، رغم أنها غير معروفة في مجال الدراسات الاجتماعية كما هو الحال في مجالي القراءة والرياضيات، أصبحت

تحظى باهتمام الدولة؛ لأن النتائج أصبحت تقارن بمستوى الإتقان الذي تضعه الدولة سلفاً والمتعلق بالمعارف والمهارات في مجال الدراسات الاجتماعية. وعلى الرغم من عدم رضى أكثر التربويين من هذه الاختبارات وتفسير نتائجها، فإن هناك حركة نحو إيجاد برامج اختبار وطنية جديدة.

إن أكثر أشكال الاختبارات شيوعاً، في مجال الدراسات الاجتماعية، هو الاختبارات الكتابية التي تتطلب الإجابة عن أسئلة أو أداء مهام معينة. وعادة ما نصف هذه الاختبارات، التي لا تتدخل فيها ذاتية المصحح أو يكون تدخلها بسيطاً، بالاختبارات الموضوعية. ويقع ضمن هذه الاختبارات: اختبارات الصواب والخطأ، واختبارات اختيار الجواب المناسب، والرسوم البيانية والخرائط، واختبارات المطابقة أو المزاوجة أو المماثلة، واختبارات الإجابة القصيرة، واختبارات التكميل. ومعظم هذه الاختبارات من الممكن تسميتها باختبارات التلميح العالي؛ لأنها عادة ما تلمح بالإجابة الصحيحة، وأحياناً تذكر الإجابة الصحيحة كما هو الحال في اختبارات اختيار الجواب المناسب واختبارات المطابقة (هناك إجابة صحيحة موجودة ضمن الإجابات يفترض في الطالب أن يتعرف عليها ويشير إليها). ونوع التفكير المطلوب في هذا السياق يتطلب التمييز والتعرف على المعلومة، وليس تذكرها.

إنّ مزايا هذا النوع من الاختبارات الموضوعية تقتصر على ثبات نوعية بنود الاختبارات، وأن الإجابات الصحيحة لا يساور أحداً شك في صحتها، إلا في حالات خاصة عندما يخطئ المعلم في طرح المعلومة، ويخطئ في توثيقها، وفي اعتماد الإجابة الخاطئة. كما أن المعلم قد لا يغطي المادة حين يصوغ الأسئلة اعتماداً على قناعته الشخصية بأهمية موضوعات معينة دون غيرها. وعندما يجيب التلاميذ عن الأسئلة فإن المعلم، أو أي شخص آخر، يستطيع في حال توفر مفتاح الإجابة أن يصحح الاختبار بسرعة مناسبة.

على أية حال، فإن هناك انتقادات كثيرة للاختبارات الموضوعية؛ بعضها يدّعي أن هذه الاختبارات غير موضوعية على الإطلاق، وكثير منها له علاقة ببناء بنود الاختبار. وفيما يلي بيان بأبرز هذه الانتقادات:

1- عدم كفاية المعلومات المعطاة التي تتطلب إجابة معينة (أرومة أو جذع سؤال الاختيار من متعدد، أو اختبارات التكميل). في اختبارات التكميل على سبيل المثال قد يرد أحد الأسئلة على النحو التالي (كل.... كانوا....).
2- بعض البنود تكتب بطريقة خادعة أو مضللة أو ملتوية.
3- تميل بعض بنود الاختبارات إلى التركيز على المعلومات التافهة أو الأقل أهمية.
4- بعض بنود الاختبارات تتطلب من التلاميذ أن يشاطروا المعلم رأيه، لا أن يدلوا بحقائق ثابتة.
5- غالباً ما تكون الأسئلة طويلة ومربكة.
6- أحياناً يكون هناك أكثر من إجابة صحيحة محتملة للسؤال الواحد.
7- من الصعب أن تصوغ اختباراً موضوعياً يتطلب عناصر إبداعية وتقويميّة وتطبيقية.
8- تخدم هذه الاختبارات ذوي الحظ الجيد من الطلاب الذين يخمنون الإجابة؛ فالحظ يلعب دوراً رئيسياً في الإجابة عنها.

أمّا الاختبارات التي تتدخل فيها ذاتية المصحح وقيمه في عملية التقويم، فتسمى اختبارات مقالية أو ذاتية. وتشمل هذه الاختبارات: اختبارات المقال، واختبارات حل المشكلات، حيث تكون طريقة الإجابة بنفس أهمية الإجابة ذاتها، وحيث يكون الفكر والإبداع جزءاً لا يتجزأ من الإجابة. هذه الاختبارات يمكن تسميتها باختبارات التلميح الأقل؛ لأن التلميذ يأتي فيها بالإجابة، ولا يتعرف عليها من بين عدة إجابات. تعتمد هذه الاختبارات على تذكر التلميذ للمعلومة،

واستخدامها في سياق الإجابة، والسؤال ذاته لا يقدم الإجابة، ولا جزءاً يسيراً منها، للتلميذ.

يدعم البعض الاختبارات المقالية لأنهم يتوقعون من التلاميذ أن يفكروا بطريقة منتظمة، وأن يتذكروا المعلومات المناسبة. كما أن هذه الاختبارات تسمح للتلاميذ باستخدام وجهات نظر، ومعلومات متباينة، يظهرون فيها وجهات نظرهم. انتقادات موجهة للاختبارات المقالية قد تساوي في مجموعها عدد تلك الموجهة إلى الاختبارات الموضوعية.

يورد منتقدو الاختبارات المقالية الانتقادات التالية:

1- ليس هناك طريقة عادلة وثابتة لتصحيح الاختبارات المقالية.

2- الطلاب الذين لا يكتبون جيداً لا يجيبون بطريقة جيدة في الاختبارات المقالية.

3- العديد من الطلاب قادرون على أن يكونوا مبدعين جداً في إجاباتهم.

4- نوع التفكير المطلوب في الاختبارات المقالية يتجاوز قدرات معظم الطلاب، وعليه فإن التقويم في هذه الحالة يعطي إشارات غير منصفة لما يعرفه الطلاب بالفعل.

5- عادة ما تغطّي الاختبارات المقالية جزءاً بسيطاً من المادة التعليمية، ولا تغطيها بالكامل.

6- يأخذ تصحيح الاختبارات المقالية وقتاً طويلاً، ويشترط في المصحح أن يعرف المادة التعليمية التي يغطيها الاختبار جيداً، وأن يعرف كيف يتم تدريس هذه المادة.

إحدى الإجابات على هذه الانتقادات تبتدئ باستخدام أسلوب التقويم الشمولي عند تصحيح الاختبارات المقالية. ويتطلب هذا الأسلوب تزويد التلاميذ بوصف عميق لمستويات الأداء المختلفة لهذه الاختبارات. ويتراوح هذا الوصف

بين ذكر سمات الأسئلة الضعيفة وذكر سمات الأسئلة الجيدة. وهذه المواصفات تعمل كقاعدة لتصنيف الاختبارات المقالية إلى عدة مستويات محددة.

لقد أصبح التقويم الشمولي طريقة للاستجابة، وللاعتراف المشروع بمشكلة الاختبارات. وهو طريقة جيدة لإظهار أن إدراك العيوب أو المخاطر، في أي نمط من أنماط الاختبار، يجعل الطريق سهلاً لتجنب – أو على الأقل التقليل من – هذه العيوب أو المخاطر. لذا فإنّ شكل الاختبار؛ سواء أكان عادياً أم قصيراً فجائياً، الذي يستخدمه المعلم يجب أن يكون معقولاً ومتسماً بالعدل وبالحكم الصائب، وأن يكون له هدف. إنّ بعض الاختبارات توفر معلومات من شأنها المساعدة في التخطيط، وفي التدريس (تقويم بنائي أو مرحلي)، وبعضها يكون تشخيصياً. ومن الاختبارات ما يأتي في نهاية الفصل أو الوحدة التعليمية (تقويم ختامي أو نهائي).

إنّ أي اختبار جيد في مجال الدراسات الاجتماعية؛ سواء اشتمل على أسئلة موضوعية، أو مقالية، أو كلها معاً، وبغض النظر عن استخداماته، فإنه يقوم بما يلي:

1- يقيس ما يجب عليه قياسه (المعرفة القبلية، الأشياء الهامة، ما الذي تم تعليمه وتعلمه؟).
2- يستدعي مهارات التفكير التي يرغب المعلم في توفرها عند التلاميذ.
3- يسمح للمعلم بتقويم مدى تحقق الأهداف.
4- يمنح التلاميذ خبرة تعلمية إضافية.
5- يُبنى الاختبار ويُصحّح على أساس من العدل.
6- يُكتَب بطريقة واضحة بحيث يستطيع التلاميذ فهمه.
7- لا يكون فشل التلاميذ في الاختبار بسبب نقص في قدراتهم القرائية.

8- يكون الاختبار مبنياً بحيث يتوقع من التلاميذ أن ينتهوا منه خلال الوقت المسموح به.

9- يكون الاختبار مرتبطاً بالأهداف المحددة سلفاً بطريقة متوازنة.

10- يكون طول الاختبار ونوعه مناسبين للتلاميذ وللمادة التي تمت تغطيتها، وللطريقة التي تمت من خلالها تغطية المادة.

إن عملية بناء اختبار أساسي أو قصير، أو استخدام اختبار مقنن، يجب أن تتناسب مع المادة العلمية، وهذه العملية يجب أن تتم بعناية، وأن يكون لها هدف محدد. ويجب أن يكون الأساس الأول له هو الهدف من وراء هذا الاختبار. إضافة إلى ذلك، هناك العديد من الأسس التي يجب على المعلم مراعاتها، ومن بينها:

1- فكر بأهدافك المحددة في عملية التقويم، ما الذي تحاول معرفته حول ما تعلمه التلاميذ، وكيف يستطيع التلاميذ استخدام ما تعلموه.

2- خذ بعين الاعتبار الوقت الذي تريد أن يستغرقه الاختبار العادي أو الاختبار القصير المفاجئ، استناداً إلى مدى الانتباه ومستوى القدرة، واتساع وعمق ما ترغب في تقويمه، والأهمية المعطاة لهذا الاختبار على وجه الخصوص.

3- قرر أي نوع من أنواع الأنشطة أو السلوك تود أن يشتمل عليه الاختبار.

4- طور خطة لتقسيم الاختبار إلى مكوناته الجزئية (وهذا قد يأخذ أشكالاً مثل: الخطوط العريضة للاختبار، وأهدافه، وتوزيع النسب المئوية أو الأوزان على الموضوعات التي يغطيها).

5- صغ بنود الاختبار.

6- دقق البنود بعناية فائقة من حيث المحتوى، والوضوح، والقابلية للقراءة.

7- اطلب من شخص آخر قراءة هذه البنود لتتأكد من أن فهمه لبنود الاختبار مطابق لفهمك لها، وأن البنود لا تتسم بالغموض أو الخداع أو إمكانية سوء الفهم وغير ذلك.

8- إذا كان ممكناً، أعط الاختبار لشخص ما ليجيب عنه؛ لترى تفسيره للأسئلة؛ والوقت الذي يستغرقه في الإجابة عنها (كقاعدة معروفة: أعط الطفل ثلاثة أضعاف الوقت المخصص للراشد عند أداء الاختبار).

9- راقب التلاميذ أثناء الاختبار لترى علامات الارتياح أو الإحباط والتوتر، والصعوبات التي يعيشها معظم التلاميذ، والمشكلات الفردية، والتفاوت في وقت الإجابة بينهم.

10- عند تصحيح أوراق الإجابة، كن واعياً للحالات التي تتباين فيها إجابات التلاميذ بشكل متكرر عما تعتقد أنه الجواب الصحيح.

مشكلات تقويم المشاريع والتقارير

يعد تقويم المشاريع أمراً في غاية الصعوبة، وغالباً ما يحتاج إلى قدرة فنية أو قدرات أخرى لا تنتمي مباشرة إلى تعلم الدراسات الاجتماعية، وإنما تعود أحياناً إلى مساعدة الوالدين أو إلى الفروقات بين مداخيل أولياء أمور الطلاب، ومستويات مصادرهم. عندما تنجز المشاريع من قِبل مجموعات، فإن أفراداً معينين داخل هذه المجموعات سوف تختلف مساهماتهم عن مساهمة نظرائهم الآخرين ضمن المجموعة الواحدة. ويعد هذا الأمر أحد خواص طبيعة هذا النوع من النشاط. كما أن إنجاز المشروع يتطلب تفكيراً وجهداً في تحديد الرؤى التي تقف خلفه، والتي من الصعب على المعلم الذي يقوم بعملية التقييم تصورها، وبالتالي الحكم بموضوعية على فكر الطالب وجهده وما نجم عنهما من رؤى. ومن ناحية أخرى، فإن بعض المشاريع قد تكون منسوخة ولا تعكس

أي فكر أصيل. والمشاريع البراقة التي تترك انطباعاً حسناً قد لا تعكس في المحصلة النهائية تعلماً أو تعليماً، بينما قد تعكس المشاريع البسيطة جهداً وفكراً أكثر بكثير مما تعكسه المشاريع البراقة. ونظراً لصعوبة تقويم المشروع فإن ذلك يفقد المشروع قيمته.

وتتطلب المشاريع تلاميذ يفكرون ويطبقون ما تعلموه، وتتطلب قدراً من التصور والتخيل وحل المشكلات وإيجاد الحلول، وتستثمر الرغبة في البحث والسؤال، وتحتاج إلى تخطيط وتنظيم. وفي حالة المشاريع الجماعية، فإنها تشتمل على مهارات جماعية، وعلاقات تبادلية بين الأفراد، وتعطي للبعض دروساً قيّمة في كيفية العمل مع الجماعات.

التقارير سواء أكانت شفهية أم كتابية، تتضمن صعوبات متشابهة عند التقويم. تشترك جميع التقارير في القدرات اللغويّة، وثقة التلاميذ بأنفسهم، والقدرة على الاتصال مع الناس، والقدرة على توصيل الرسالة إلى الناس، مما قد يكون له أثر أكبر بكثير مما يحتويه المشروع ذاته من فكر أو جهد. توفّر المصادر قد يكون عاملاً كما هو الحال في نوع وطبيعة المشروع. والبناء الجيد للتقرير قد يكون عاملاً في الحصول على تقويم أفضل.

يمكن تقويم المشاريع والتقارير بطرق عدة. وغالباً ما يتم تقويمهما بطريقة ذاتية، وبدون تدوين أي تعليقات، أو بذكر شيء يسير منها. ومن الطرق المألوفة في تقويم المشاريع والتقارير قوائم الجرد، والتقويم التحليلي، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي.

التقويم غير الموضوعي (التقويم الذاتي)

من الممكن عدُّ الاختبارات غير الموضوعية من أكثر أنواع التقويم شيوعاً في المدارس. وهذا النوع من التقويم يعتمد بصورة أساسية على حكم

المدرس المهني. السبب في ذلك أن المعلم يلاحظ التلميذ وهو في طور إعداد المشروع أو التقرير، وعادةً ما يكون لديه معرفة وثيقة بالتلميذ وخبرة واسعة بمشاريع التلاميذ وتقاريرهم. ويفترض التقويم غير الموضوعي أن المعلم يكون قاضياً في هذا المجال بحكم السلطات الممنوحة له، والتلاميذ غير مسموح لهم بمراجعة حكم القاضي، أو الشك في عملية تصحيحه للاختبار. والسبب في ذلك أن معيار الحكم على الأشياء لا يكون مكتوباً، ولا يتسم بالثبات. وللمعلم والتلميذ على حد سواء أن يبدوا أية وجهة نظر يرونها مناسبة لتسويغ رؤيتهما للأشياء. وعليه، فإنّ من الصعب بيان صحة أو عدم صحة وجهات النظر هذه. وعندما يبدي المعلم بعض الملحوظات فإنه يقوم بذلك لتسويغ نوعية التقويم الذي أسبغه على نتاج التلميذ، ولكن هذه الملحوظات قد لا تكون صحيحة.

إنّ المظهر العام للمشاريع يؤثر، في بعض الأحيان، على الأحكام التي يطلقها المعلمون على الجوهر والفكرة عند اتباع الأسلوب الذاتي في التقويم. وغالباً ما يتم استعمال نماذج مثالية لإطلاع التلاميذ سلفاً على الشكل الذي يكون عليه التقرير، أو المشروع الجيد والمقبول. هذا الأمر قد يؤدي إلى آثار إيجابية أو إلى آثار سلبية. إن رؤية النماذج يمكن أن تقلل من الإبداعية في بعض الحالات، وقد تسبب إحباطاً بسبب عدم الشعور بالقدرة على إكمال العمل الشبيه بالنموذج المثال الذي عرضه المعلم. من جهة أخرى فإن النماذج المثالية قد تعطي التلاميذ فكرة عن مستوى الإتقان المطلوب منهم.

التقويم باستخدام قوائم الجرد

إن استخدام قوائم الجرد في التقويم ينجم عنه تقويم مستند، ولو شكلياً، إلى معايير. وتبين قوائم الجرد الملامح أو الصفات التي يجب أن يتحلى بها المشروع أو التقرير، وهي الملامح أو الصفات التي يتوقع المعلم توفرها.

وعندما تعطى قوائم الجرد مسبقاً إلى التلاميذ فإنها تساعدهم على معرفة توقعات المعلم، وتعطيهم شعوراً بالأمان حيال كيفية إنجاز توقعات المعلم، وبالتالي الحصول على علامات مرتفعة. ومثل هذا التفكير يمكن أن ينتج عنه بعض الأعمال المجزأة، وتجبر التلاميذ على العمل الجاد المكثف الذي يتماشى مع المعايير، ويبتعد عن الأسلوب الخلاق في حل المشكلات.

وفيما يلي مثال واحد على قائمة جرد يمكن استخدامها في تقويم تقرير ما في أحد الصفوف العليا. وبنود قائمة الجرد يمكن أن يشار إليها بإشارة (3) في حال توافر السمة، وبإشارة (×) في حال عدم توافرها، ويمكن أن تقوّم باستخدام مدى من (5) نقاط يتراوح بين توافر السمة في جميع الأحوال، وبشكل لافت للنظر، وبين توافر السمة في حالات نادرة، أو عدم توافرها على الإطلاق. وفيما يلي بعض هذه البنود:

- عنوانه وصفي واضح ويتسم بالإبداع.
- يحاول حل مشكلة، أو الإجابة عن سؤال.
- يتناول قضية هامة.
- منظم جداً في ثلاثة موضوعات فرعية على الأقل.
- في نهايته قائمة بالمراجع المستخدمة.
- فيه ما يدل على أن المراجع قد استخدمت بالفعل.
- يغطي الموضوعات بصورة تامة.
- مقدم بطريقة جذابة ومشوقة.
- يظهر أن مُعِدَّه يعرف الموضوع الذي يتناوله تماماً.
- يستخدم وسائل بصرية (الصور، رسومات، خرائط... إلخ).
- يظهر اهتماماً بقواعد اللغة والتنقيط والتهجئة.
- يعد ملخصاً وافياً في نهاية التقرير.

التقويم التحليلي

يرتكز التقويم التحليلي على التفحص الواعي لسلوكيات التلميذ، أو نتاجاته، في ضوء المعايير المحددة بشكل واضح. ويأتي هذا الأسلوب على عدة أشكال. عند تقييم التقارير والمشاريع بطريقة تحليلية، فإن المعلم عادة ما يتفحصها بعناية، ويكتب تقريراً مفصلاً عنها. وأحياناً يكون هذا التحليل مبدئياً يتبعه إعطاء فرصة للتلميذ لكي يراجع أو يغير أو يحسن عمله. وبذلك يكون التحليل خطوة مرحلية في طريق تعليم التلميذ كيفية إنجاز التقارير والمشاريع، ويكون بمثابة مسوّدة تكون عرضة للتعديل والتحسين. وسواء أكان التحصيل مجرد خطوة مرحلية في العملية التعليمية، أم جاء كتغذية راجعة نهائية للعمل الذي أنجزه التلميذ، فإنه يأخذ أحد شكلين أساسيين: أولهما أن لا يصدر المعلم حكمه استناداً إلى أي معيار، وإنما يترك للعمل ذاته إملاء كيفية التحليل. والفكرة هنا أن نعطي التلاميذ تغذية راجعة حول نقاط القوة ونقاط الضعف التي من شأنها حثهم على التحسين. والشكل الثاني يتمثل في فحص التقرير أو المشروع لمعرفة مدى تحقيقهما للمستويات المعدة سلفاً. حينئذٍ تكون الملحوظات أو التعقيبات التي يبديها المعلم وفق قرب أو بعد العمل عن هذه المستويات. على سبيل المثال، فإن المعايير المدونة أدناه ربما تشكل قاعدة لتقويم مشروع ما:

- الموضوع (ما الفكرة التي تكمن وراء اختيار الموضوع؟).
- الأسلوب (هل يتسم الأسلوب المستخدم بالتميز والتشويق؟).
- الجهد (هل يظهر المشروع أن وراءه جهداً وعناية فائقين؟).
- الهدف (هل للمشروع هدف وفائدة؟).
- الشكل الخارجي (هل يلفت الشكل الخارجي الانتباه ويثير التشويق؟).

- التقنيات والمحتوى (إلى أي مدى يعكس المشروع خطوات البحث العلمي والمعرفة المتوافرة، وهل تتسم المعلومات المتوافرة بالدقة والموضوعية؟).

التقويم من خلال الرفاق والتقويم الذاتي

تقويم الأقران، والتقويم الذاتي الذي يقوم به التلاميذ، هما من أهداف التقويم. وهما في أحسن الحالات، يشيران إلى أن التلميذ قد تعلّم الحكم على جودة تقرير أو مشروع، وأن يعرف المحتوى المعرفي الواجب توافره، وأن يميز الأداء الجيد، وأن يفكر بطريقة ناقدة. وهناك عدّة أسباب لعدم نجاح هذا النوع من التقويم. أحد هذه الأسباب هو عدم نضج التلاميذ، وتغليب المصلحة الذاتية عندهم. إضافة إلى ذلك، فإن المعلمين يفشلون غالباً في تعليم تلاميذهم كيفية تقويم المشاريع والتقارير التي يقوم بها زملاؤهم في الصف، أو التي يقومون بها أنفسهم.

والنتيجة التي ننتهي إليها هي أن التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، عادة ما يتّسمان بالسطحية، وليست لهما أية قيمة تعلّمية.

ملحوظات المعلم وسجلات التلاميذ القصصية

لا يملك المعلمون إلا القليل من الوقت لكتابة ملحوظات حول التلاميذ. علاوة على ذلك، فإن هذه الملحوظات لا يمكن ترجمتها بسهولة لتشملها عملية التقويم. وعلى الرغم من ذلك، فإن ملاحظة المعلمين ليست لها قيمة في التقويم. وأحد الأسباب وراء هذا الادعاء هو أن تطور التلميذ مليء بالفوارق الخفية في حدة الذكاء، وبالتفاصيل التي لا يمكن إدراكها. ويحتاج المعلمون إلى من يذكرهم بأن جوهر الفرد شيء لا يمكن حصره أو تكميمه على هيئة أرقام.

إن أفضل معلمي الدراسات الاجتماعية هم أولئك الذين يتبصرون بالأمور، ويعيدون النظر فيها مرة بعد أخرى. وتعطي سجلات التلاميذ اليومية المادة الجوهرية التي يبني عليها المعلمون تأملاتهم حول التلاميذ؛ وإضافة إلى كون هذه السجلات تشكل مواد إخبارية متتابعة عن التلاميذ، فإنها تنقسم إلى نوعين: ملحوظات كميّة تأخذ شكل قوائم الجرد، وملحوظات نوعية تأخذ شكل الوصف القصصي. وفي حال استعمال أي من هذين النوعين، فإنه يجب أن يتم بطريقة منظمة، وأن يستمر وقتاً طويلاً؛ لأن كتابة الملحوظة حول التلاميذ لا تتم داخل فصول الدراسة، لذا يلجأ المعلمون إلى كتابتها أثناء انشغال التلاميذ بالأنشطة التي لا تستدعي مراقبة حثيثة، وفي أوقات لا يكون الطلاب فيها موجودين أمام المدرس خلال اليوم الدراسي.

وعلى الرغم من قلة وجود ما يسمّى بتقنيات كتابة الملحوظات، فإن قوائم الجرد ما زالت تعدّ الطريقة المنظمة لمعرفة كيف تتحسن سلوكيات التلاميذ"؛ لأنها تعطي المعلمين فكرة عن جو الصف بدون أن يقضوا وقتاً طويلاً خارجه، باستثناء تدوين ما يرغبون في ملاحظته عن التلاميذ، وما لا يرغبون. وتفيد قوائم الجرد في تحديد أهداف محددة يرغب المعلم في تحقيقها.

وتأخذ قوائم الجرد أشكالاً عدة. وأحد الأشكال الشائعة لذلك هو عرض قائمة بكفايات محددة تماماً (مثل: أن يعرف الجهات الرئيسة). وعندما يلم التلميذ بأحد البنود المدرجة في القائمة، فإنه يشار إلى اسمه. من الممكن أيضاً بناء قائمة الجرد لتواكب نشاط جماعة ما. القائمة التالية هي مثال يمكن للمعلم اعتماده في الفصل عندما يلاحظ نشاط إحدى الجماعات المستقلة:

التاريخ ___________

	يعمل بروح رياضية	ينهمك في العمل	يحل المشكلات	يتمتع بروح قيادية	سلوكه مناسب
الجماعة الأولى:					
بيلي					
ماريا					
هيذر					
إيريك					
الجماعة الثانية:					
جيسون					
فريدي					
مايكل					
ستارلا					

تتميز قوائم الجرد عن السجلات القصصية بأنها تستغرق وقتاً أقل مما تستغرقه السجلات القصصية. وتعكس السجلات القصصية ملحوظات محددة تأخذ طابع القصة، وتصف سلوكاً فعلياً للتلميذ. ولا تتسم هذه الملحوظات عادةً بالطول، ولا توفر تفاصيل كثيرة، وغالباً ما تكون غير مكتملة. ولا يضع المعلم عادةً عناوين لملحوظات السلوك أو التحصيل على سبيل المثال، لكنه يصنف هذه الملاحظات بعد تدوينها. مثال ذلك: إذا شاهد المعلم التلميذ "جون" عندما فقد مكانه في طابور الغذاء يعتدي على زملائه، وينعتهم بمختلف النعوت، فإن هذه الملاحظة تصنف تحت بند "السلوك". قد تصنف بعض الملاحظات تحت بند

"المشاركة"؛ كحالة "كارولين" عندما رفعت يدها عدة مرات أثناء المناقشة، وكانت تجيب عندما يطلب منها المعلم ذلك.

مجموعة الملاحظات هذه لا قيمة لها، إلا إذا تكررت باستمرار، وأخذت شكلاً نمطياً أو اعتيادياً من خلال تكرار نفس السلوك خلال فترة زمنية طويلة نسبياً. وقد ساعدت التكنولوجيا الحديثة في ملاحظة التلاميذ من خلال التلفزيون ذي الدائرة المغلقة، ومن خلال التسجيل المرئي (الفيديو).

إنّ الوقت المطلوب للتقويم – من خلال استخدام أسلوب السجلات القصصية – يتطلب أن تكون كل ملحوظة مركزة على مشكلة معينة، أو على طلاب معينين. هذه المعلومات تفيد هيئة التدريس عندما تجتمع لتناقش حالة أحد الطلاب، أو عند التوصية بإيلاء أحد الطلاب اهتماماً خاصاً، كما تفيد المعلم في إدارته للفصل، لكن كتابتها تستغرق قدراً كبيراً من الوقت.

التقويم الذاتي للتلميذ

إنّ أحد الاهتمامات المتعلقة بتقويم التلاميذ؛ التي تؤثر في الدراسات الاجتماعية وفي الموضوعات الأخرى في المنهاج، ينحصر في أساليب التقويم غير المجدية، والتي لا تفي بالغرض. وهناك اعتقاد سائد بأن أساليب التقويم لا تؤدي غرضها لسبب بسيط؛ وهو أن نوعية التعلم لا يمكن حصرها أو تكميمها بالأرقام. وعادة ما يُعطى التلاميذ فرصاً قليلة لتقويم أنفسهم وزملائهم في الفصل.

وقد سميت الحركة التي ركزت على تقويم نوعية التعلم بـــ"التقويم الأصيل المعتمد"، والمربون المنخرطون في مثل هذا الجهد يهتمون بما يمكن للتلاميذ عمله خلال فترة زمنية طويلة. وإنّ أحد التغيرات الرئيسة التي ينادي بها هؤلاء المربون المهتمون بالتقويم الأصيل المعتمد، هو الاعتماد على الملف

التراكمي الشخصي أو المحفظة الشخصية للتلميذ، والذي يحوي نتاجه التعلمي عبر حقبة زمنية. يبذل التلميذ جهداً، ويقضي وقتاً غير يسير في إعداد هذا الملف وتنظيمه. وقد تعطى لمبادرة التلميذ أثناء لقاءاته بالمعلم بعض التركيز. إنّ مفردات ملف التلميذ تشكل محوراً للحديث بين المعلم والتلميذ، وأساساً للمقارنة بين أداءات التلميذ في الحاضر والمستقبل. ولعل أحد العناصر المهمة في تقويم التلميذ هو كيفية جمعه وتنظيمه لمفردات ملفه أو محفظته التي قد تنعكس إيجاباً على طريقة تنظيمه لحياته مستقبلاً. ولأغراض التقويم فإن الملف أو المحفظة يحتوي على عدد محدود من المفردات أو العناصر تتسم بطابع خاص (مثال: تقارير الكتب، ومقالات، وأجوبة عن أسئلة تتعلق بالفهم، وأشعار، وقصص، وخرائط، وصور، ونشاطات حل المشكلات، والتقارير الجماعية).

النظر إلى الخلف

يعد التقويم جزءاً هاماً ومعقداً في تدريس الدراسات الاجتماعية. وأدوات التقويم تساعد المعلم على تقدير فاعليته في التدريس، وفاعلية التلاميذ في التعلم. والتقويم الجيد يبدأ بمقارنة ما تعلمه التلاميذ بالفعل وبما قصد المعلم تحقيقه من خلال عملية التعليم. بكلمات أخرى، مقارنة التحصيل بالأهداف المتوخاة.

يقيس المعلمون هذا التعلم من خلال سلوكيات التلاميذ ونتاجهم. وعليهم أن يدركوا دائماً الحاجة إلى التركيز على الأشياء المهمة وليس الأشياء التي يعدّ تقويمها سهلاً. وأكثر الأدوات التقليدية في مجال التقويم مثل: الاختبارات، والاختبارات السريعة والمفاجئة، والبحوث، لا تعطي وحدها صورة كافية عن أداء التلميذ وقدراته. وتعد نشاطات التلميذ الأخرى، والتي من الصعب تقويمها، مهمة جداً، وربما تكون أهم من الاختبارات والبحوث. وقد يلجأ المعلمون أحياناً

في محاولة تحسين عملية التقويم إلى استخدام أسلوب الملاحظة المتضمن لقوائم الجرد والسجلات القصصية أو المحفظة الشخصية.

الاختبار الذاتي

1- ما "أسس المقارنة" في عملية التقويم؟

2- فسر لماذا تعتمد طريقة التقويم ومحتواه على أهداف التدريس؟

3- بين النقد الموجه للاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية؟

4- ما سمات الاختبار الجيد؟

5- ما خطوات بناء الاختبار؟

6- ما المقصود من مصطلح "التقويم الأصيل المعتمد"؟

القراءات المقترحة

NCSS. (1991). Position statement: testing and evaluation of social studies students. *Social Educational*. 55(September), 284-285.

Wood, J., Miederhoff, J. W., and Ulschmid, B. (1989). Adapting test construction for mainstreamed students. *Social Education*. 53 (January), 46-49.

6

الفصل السادس

القراءة والكتابة لتعلم الدراسات الاجتماعية

القراءة والكتابة لتعلم الدراسات الاجتماعية

النظر إلى الأمام

تعد المعلومات أساس الصرح الذي نطلق عليه اسم "الدراسات الاجتماعية"، ويعد الحصول عليها ومعالجتها واستخدامها ضرورياً لحل المشكلات واتخاذ القرارات. والأجوبة على الأسئلة تكون عادةً إمّا معلومات أو تعتمد على المعلومات المتوفرة وعلى كيفية تفسيرها واستخدامها. وهذا يعني أن قدرة التلاميذ على التعامل مع المعلومات هي من أكثر المهارات أهميّة بالنسبة لمدرسي الدراسات الاجتماعية.

وتتطلب معظم الطرق التي يتم بها الحصول على المعلومات، بما فيها الطرق التي تتضمن تكنولوجيا الحاسوب، شيئاً من القراءة. وعلى نحو مشابه، فإن الاستخدامات الأكثر تنوعاً ونظاميةً للمعلومات تتضمن الكتابة بصورة أو بأخرى.

يتناول هذا الفصل تطوير مهارات المعلومات التي تعتبر رئيسية جداً في الدراسات الاجتماعية. ويركز على بعض أنواع الدراسات وواجبات الكتابة التي وجدها المدرسون مفيدة. وفي نفس الوقت يلقي الفصل نظرة على طرق التعامل مع المخاطر والمشكلات التي يواجهها المدرسون والطلاب في أنشطة القراءة والكتابة هذه.

هل تستطيع؟ هل تعرف؟

هل تستطيع:

- تسمية الأهداف الأربعة الأساسية لواجبات القراءة والكتابة في الدراسات الاجتماعية؟

- التفكير بطريقة استخدام كتب الأدب والقصص في الدراسات الاجتماعية؟

هل تعرف:

- ما يكرهه التلاميذ أكثر من غيره حول استخدام المراجع؟
- كيف توقف التلاميذ عن روتين "النسخ من الموسوعات"؟
- كيف تجعل تقارير كتاب الدراسات الاجتماعية مثيرة للاهتمام؟
- كيف تساعد الأطفال على تنظيم كتابتهم؟

القراءة والكتابة الفعالة في الدراسات الاجتماعية

تعدّ القراءة والكتابة أنشطة مرتبطة بعضها ببعض على نحو وثيق في الدراسات الاجتماعية. ولا يتوقع من الطلاب الاكتفاء بالحصول على معلومات خلال القراءة، لأن كثيراً من أنشطة الدراسات الاجتماعية تتطلب الكتابة التي بها نستطيع التأكّد من تحقُّق التعلّم.

وفي كثير من الأحيان تستخدم أنشطة القراءة والكتابة كواجبات في الفصل، أو كواجبات بيتية. رأى لي وبروت (1979) أن هذه الواجبات تستخدم لهدف أو أكثر من الأهداف الأربعة التالية:

1- التدريب

وهو أكثر أنواع الواجبات شيوعاً وبساطةً، ويعطى التدريب بهدف تعليم التلاميذ مهارات أو معلومات معينة.

2- الإعداد أو التحضير

تعطى مثل هذه الواجبات لمساعدة التلاميذ على الاستفادة القصوى من الدروس اللاحقة.

3- الإضافة أو التوسيع

وهي عادة ما تكون واجبات تطبيقية تعطى لمعرفة ما إذا كان التلاميذ قادرين على تطبيق مهارة ما، أو مفهوم ما في موقف جديد. وهي تتطلب التفكير المجرد أكثر من واجبات التدريب.

4- الإبداع

تتطلب الواجبات الإبداعية من التلاميذ أن يجمعوا الكثير من المهارات والمفاهيم لإنتاج استجابة جديدة، وغالباً ما تتطلب وقتاً أكثر لإكمالها، ويتراوح ذلك ما بين عدة أيام إلى عدة أسابيع.

استخدام القراءة المرجعية وأدب الأطفال ومراعاة الفروق الفردية

إذا كنا نفكر جدياً بالفروق الفردية والدراسات الاجتماعية، فإنه ينبغي أن نولي بعض الاهتمام لموضوع المراجع وأدب الأطفال.

تعتمد الدراسات الاجتماعية في المقام الأول على المعلومات، بمعنى أن أي استفسار في مجال الدراسات الاجتماعية يتطلب العثور على المعلومات والحقائق ومن ثم تفسيرها. ولتحقيق ذلك يحتاج التلاميذ إلى معرفة كيفية استخدام المراجع، ويحتاج المعلمون إلى أن يخلقوا لدى التلاميذ روح الفضول في تفحص عدد كبير من المراجع دون أن يشعروا بأي ملل.

ويعدّ أدب الأطفال مصدراً للإثارة كأي شيء آخر. والكتب تحسن المزاج وتخلق الإحساس بالوقت؛ لذا فهي تروي معلومات شخصية ومفصلة عن حياة الناس، وتشكل صورة نحبها أو لا نحبها. ورواة القصص الجيدون يعطوننا إحساساً بمعايشة الأحداث. وينطبق هذا على نحو متساوٍ مع رواة هزليين مثل "جين فريتز" في قصتها المعروفة (لماذا لا تحصل على حصان يا سام آدمز؟)،

وينطبق على رواة مبدعين على نحو خيالي مثل "روبرت لوسون" في قصته (أنا وبن)، ورواة يتسمون بالجدية مثل "إليزابيث سبير" في قصتها (ساحر بركة الشحرور)، أو إيستر فوربس في قصتها (جوني تريمين).

قد تثير الكتب التي نختارها جيداً الاهتمام بالتاريخ وبالثقافات المتعددة؛ حيث تقدم معلومات ومفاهيم عن الأحداث وعن أشخاص عاشوا في العصر القديم، وأشخاص معاصرين، وعن الطريقة التي عاش بها الناس أو يعيشونها في الوقت الحاضر، وتخلق صوراً عقليةً مفعمةً بالحيوية والنشاط عن الحياة في أزمان أخرى وفي أماكن أخرى.

وتساعد هذه الكتب القراء على التعامل مع مشكلاتهم، وبالتالي على حلها. ويعدّ أدب الأطفال في بعض الأوقات الأفضل، وقد يكون في أحوال كثيرة المصدر الوحيد المتوافر الذي يمكن أن يخبرنا عن المناخ العاطفي، والدافع الداخلي للأشخاص في أزمان وأماكن مختلفة.

القواميس والفهارس ومسارد الكلمات الصعبة

غالباً ما تعدّ القواميس والفهارس ومسارد الكلمات الصعبة طرقاً مختصرةً للعثور على المعلومات وفهمها، لكنْ ليس جميع التلاميذ يحسّون بأهميّتها في أحوال كثيرة. فنحن نوجّه التلاميذ إلى هذه المصادر رغماً عنهم، ويشعرون حيالها بالكراهية والملل.

وتكمن الحيلة في أن تجعل المهمة سهلة وتنافسية وممتعة. وأحب هنا أن أغري التلاميذ بأن أبين لهم أن ما يحتاجون إلى إتقانه تهجئة الكلمات بشكل صحيح. وبعد معرفة الترتيب الهجائي للكلمات ينبغي إتقان ثلاث مهارات لاستخدام هذه الموارد وهي:

1- عند البحث عن موضوع ما، ينبغي للتلاميذ أن يكونوا قادرين على التفكير بكلمات بديلة يبحثون عنها إذا كانت تخميناتهم الأولى خاطئة.

2- يجب أن يتمكنوا من التفكير بتهجئات محتملة للكلمات.

3- يجب أن يتمكنوا من إلقاء نظرة سريعة، أو تصفح الصفحات بسرعة، لإيجاد إحدى الكلمات.

ويمكن تعزيز الشعور بالطريقة المختصرة في الدراسات الاجتماعية من خلال جعل القواميس والفهارس والمسارد تعمل بشكل متكامل. ويستطيع المعلم مساعدة التلاميذ الأصغر سناً على تكوين قاموس صفي لأي وحدة عمل، كما يستطيع التلاميذ تكوين ملفات البطاقات الخاصة بهم للكلمات التي يملكونها بصورة شخصية.

ويستطيع التلاميذ الأكبر سناً الاحتفاظ بقاموس شخصي، أو قاموس مفكرة للمجموعة، يتعلق بالموضوع أو الموضوعات التي تمت دراستها. ويمكن أن يتحول عمل القاموس والفهرس إلى ألعاب تنافسية، أو ألعاب سرعة ودقة.

الموسوعات والأطالس والتقاويم

يحتاج التلاميذ إلى تعلم متى وكيف يستخدمون المواد المرجعية المتخصصة. ولعلّ المشكلة الأولى دائماً هي تحديد مكان بداية البحث. ويمكن أن يعتمد نوع المرجع المختار على مقدار ونوع المعلومات الضرورية، بالإضافة إلى مدى سرعة الحاجة إليها؛ لذلك نرى أنّ التمارين المنظمة باستخدام الموسوعات والأطالس والتقاويم تساعد التلاميذ على تعلم محتوى المادة التعليمية.

ومن أكثر الطرق إيجابيّة عملُ التلاميذ كمجموعات، وكل مجموعة تعمل باستخدام مجلد مختلف، وتتسابق كل مجموعة مع غيرها لإكمال جميع البنود بحيث يكون ترتيبها الأول.

1- ابحث عن مدخل لصفحتين على الأقل.
2- ابحث عن دولة ما، وبين عدد سكانها ومساحتها وحقيقة أخرى عنها.
3- اكتشف إحدى السير الذاتية، وأخبرنا عن معلومتين على الأقل تتضمنها هذه السيرة.
4- بين أقصر مدخل أو طريقة يمكن أن تعتمد عليها.
5- بين أطول مدخل أو طريقة يمكن أن تعثر عليها.
6- ابحث عن مرجع يرسلك من مدخل معين إلى مداخل أخرى.
7- ضع تخميناً ذكياً حول عدد المداخل الموجودة في المجلد الخاص بك، مع ذكر الأسباب التي استندت عليها في تخمينك.
8- ابحث عن مدخل لا يكون اسم علم.
9- حدد ثلاثة مداخل تتناول نفس الموضوع الواسع.
10- اذكر اسم أول مدخل، وآخر مدخل.

السير والكتب الواقعية غير الخيالية

للحصول على مزيد من التعمق في المعرفة، يحتاج التلاميذ إلى تعلّم كيفية تحديد واستخدام وتثمين السير الذاتية، وغيرها من المواد الحقيقية غير الخيالية، لأن هناك أعداداً متزايدة من الكتب التي تتناول الواقع المثير للاهتمام على نحو واضح وصريح. وهذه الكتب تحتوي على معلومات كتبت للتلاميذ، والكثير منها وخاصة كتب السير، فيها عمق ومشاعر حقيقية ومعلومات مثيرة للاهتمام. مثل هذه الكتب يمكن أن تستخدم بطرق عديدة أثناء الحصة الصفية.

فيما يلي بعض المعايير التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار كتب تحكي أحداثاً حقيقيةً للتلاميذ:

1- يجب أن يوفر الكتاب معلومات مختلفة، وأن يتسم بالإثارة.
2- يجب أن يضع المعلومات التي يقدّمها بعضها مع بعض بطريقة مثيرة ومتكاملة.
3- يجب أن يكون المحتوى صحيحاً، وأن يعكس هدف الكتاب واحتياجات التلاميذ.
4- يجب أن يقدم الكتاب آراء مختلفة وشخصية أكثر من الكتاب المدرسي.
5- ينبغي أن يكون للكتاب بعض التأثير العاطفي.
6- ينبغي أن يتمكن التلاميذ من استخدام هذه الكتب كمصادر للبحث.
7- ينبغي أن يحظى الكتاب باهتمام التلاميذ وقبولهم، وأن يكون مستوى المفردات فيه مناسباً لإمكانات التلاميذ.

قد يجد التلاميذ في الصفوف الابتدائية الكتب المكتوبة بأسلوب بسيط، والموضحة بالألوان؛ مثل سلسلة (أين نعيش) لمؤلفيها "ستيك و فوجن"، أو سلسلة (اعرف طريقك) لـــ"كارول هودا". وهناك أيضاً بعض الكتب التي تروي أحداثاً بطريقة جيدة؛ مثل (رحلة الطيران العظيمة) لمؤلفيها "برفنسن و برفنسن".

والسير الذاتية في المرحلة الابتدائية يجب أن تملأها القصص والحكايات، ومن أفضل هذه السير تلك المليئة بالتوضيحات والصور والفكاهة. ومن الأمثلة الجيدة لهذه الكتب سيرة (الشيء السّيّئ الوحيد عن الأب) لمؤلفها "دوغ كوكنبش".

المعلم الذي يلبس لباساً معيناً، ويحكي القصة بصوت مرتفع، يخلق جواً يجعل الشخصية حقيقية أكثر، وممكنة التصديق عند تلاميذ المرحلة المتوسطة.

كما يستفيد التلاميذ من رسم صورة للشخصية التي قرأوا عنها، ومن ثم التحدث عن الصورة التي قاموا برسمها.

والصور، وغيرها من الرسوم التوضيحية في عدد من الكتب، تجعلها مثالية للتصفح. وتعتبر سلسلة "قصة الإنسان" لــ"سلفر بيردت" من الأمثلة النموذجية للتلاميذ في الصفوف العليا.

إنّ بعض الكتب مثل سلسلة "أحداث حاسمة في التاريخ" لــ"سلفر بيردت" تعد مناسبة لتفسير الأحداث التاريخية جغرافياً. أما كتاب "القلعة" لــ"ماكايولي" فيمكن أن يلهم الفنانين المعماريين الصغار في فصل ما لرسم وبناء القلعة. وفي الصفوف العليا يجب أن نختار السير التي تبين الجانب الإنساني والحقيقي؛ مثل كتاب "أين تظن أنك ذاهب يا كولومبس؟" لمؤلفته "جين فريتز" الذي يعرض شخصيات تاريخية مشوقة، مع بيان مشكلاتهم الإنسانية ونقاط ضعفهم. وهناك فكرة جديرة بالتجربة تعتمد على مفهوم توافق العقول؛ فبدلاً من تقديم تقرير عن الكتاب يأخذ التلاميذ دور شخصية العنوان. ومن ثم يتحدث التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة عن هذه الشخصيات من خلال لعب الأدوار.

والشخصيات التي تتم ترجمة سيرتها ليس ضرورياً أن تكون معاصرة. ومن الممكن إضافة عنصر الاهتمام إن لم تكن هذه الشخصيات معاصرة؛ فعلى سبيل المثال: ماذا يمكن أن يقول الإسكندر الكبير لنابليون أو لسوزان أنتوني؟

ومن بدائل تقديم تقارير عن كتب السير اللجوء إلى الاختبار السريع والمفاجئ. ومن الأمثلة على هذا التنوع في الاختبارات سؤال مفاده "من هو الضيف الغامض؟" أو "من هي أفضل الشخصيات الوارد ذكرها؟".

الأدب القصصي والشعر

الأشياء التي تختلف بالنسبة للدراسات الاجتماعية حين لا يوجد كتب تجارية للتلاميذ هي:

- قيام التلاميذ في المدرسة كثير أثناء الحصص، لأنهم لا يستخدمون سوى الكتب المدرسية، مما يجعل الأمر مملاً جداً.
- لا يوجد طفل على الإطلاق يستطيع قراءة الكتب المدرسية، لأن القراءة غير مثيرة للاهتمام بحيث أنه لا يوجد أي تلميذ يبالي بتعلم كيفية القراءة.
- العيش في بلد حر لا يعني كثيراً؛ لأن التلاميذ لا يقرأون عن تجارب الآخرين، ولذلك يقتصرون فقط على ما جربوه بأنفسهم.
- المحادثة مملّة جدّاً لأن التلاميذ لا يملكون كتباً جيدة للحديث عنها.
- كل تلميذ لديه الكثير من المتاعب في حل المشكلات، لأن أي تلميذ لم يقرأ عن الأبطال والبطلات في كتب حل المشكلات بطرق مختلفة.
- يتم تدريس القليل جداً من الدروس الأخلاقية لعدم وجود قصص تحتوي على مغزى أخلاقي يمكن أن يتعلم منها التلاميذ.
- لا توجد أشياء مثل "أشياء برية" أو "وحيد القرن" أو غيرها من المخلوقات الخيالية؛ لأن الخيال نفسه لا وجود له.
- إن البطل لا شيء في الواقع سوى ساندوتش (شطيرة) لا قيمة له.
- لا توجد نهايات سعيدة ولا الكثير من الضحك أو الكوميديا.
- الناس أكثر مللاً أثناء دراسة الدراسات الاجتماعية؛ حيث لا تتوافر كتب تجارية مشوّقة للتلاميذ.

يتناول الأدب القصصيّ في الغالب الأشخاص. حتى عندما تكون الشخصيات في أي قصة حيوانات، فإن أكثر ما يهم هو الصفات الإنسانية للشخصية، مع بيان مشكلات هذه المخلوقات.

الشعر هو أكثر شكل اقتصادي وانفعالي ومركّز للتواصل اللفظي، والوظيفة الأساسية للشعر هي التعبير عن المشاعر والأفكار الشخصية؛ سواء أكان ذلك في شكل أغنية أم قصة. وما نعنيه هنا في الواقع أن محتوى الأدب القصصي والشعر يمكن أن يطلق عليه دراسات اجتماعية.

من المهم أن نميز قيمة الأدب ونستفيد منه، والكتابة القصصية للتلاميذ تروقهم في أحوال كثيرة أكثر من الكتب التي لا تتضمن القصص؛ لأن القصص الجيدة هي ببساطة أكثر إثارة للاهتمام، ويمكن قراءتها أكثر من الكتب المدرسية. ويعمل فن وخيال راوي القصة على خلق شخصيات وحبكات روائية تعدّ مثيرة، وتحرك العواطف على نحو متناغم. والكثير من التلاميذ الذين يبذلون الحد الأدنى فقط من جهدهم لقراءة الكتب المدرسية هم قراء أدب قصصيّ من الطراز الأول، ويمكن توجيههم في أحوال كثيرة نحو كثير من كتب التاريخ والجغرافيا، وغيرها من خلال الأدب القصصي. وفي الواقع هناك كثير من الأشخاص الذين يكبرون على حب الدراسات الاجتماعية تم تحفيز اهتمامهم من خلال الأدب القصصي.

ومن الواضح أنه يمكن تطوير أي عدد من المعايير المعتبرة في إرشاد التلاميذ نحو قصص جيدة، بالإضافة إلى القصائد الشعرية. وفي اعتقادي أنه يجب التوصية بالكتاب إذا كان يلبي بعض – وليس بالضرورة جميع – الشروط التالية:

- يحكي قصة جيدة بشكل جيد.
- يطور شخصيات حقيقية وقوية، ويجعلها تواجه مشكلات لا يمكن تصديقها.
- يساهم في توسيع معرفة التلميذ وفهمه للعالم.
- يقدم وجهات نظر قوية وممكنة التصديق.

- يحفز القارئ للتفكير والإحساس ببعض مشكلات الإنسان.
- يساعد التلميذ على تطوير قيم شخصية.
- يساعد التلميذ على التعامل مع مشكلاته.

وهناك الكثير من أنواع الكتب القصصية التي ترتبط بالدراسات الاجتماعية. وبالرغم من أن القائمة المقدمة هنا بعيدة عن الكمال، فإنّها توفر عينة معقولة لأنواع القصة التي يمكن استخدامها كجزء من برنامج الدراسات الاجتماعية:

- الأدب القصصي الحقيقي.
- الحكايات الشعبية.
- الحكايات الخيالية والخرافات.
- القصص الخيالية التي تأتي على لسان الحيوانات.
- القصص الأخلاقية التي تزرع القيم.
- الأساطير وقيم الأبطال.
- روايات تاريخية تركز على أحداث محددة.
- روايات تاريخية تركز على العيش في أوقات معينة.
- روايات السير التي تحكي قصص أفراد حقيقيين ومهمين.
- روايات السير الذاتية التي كتبتها شخصيات حقيقية، ولكنها غير معروفة على نطاق واسع.
- روايات من أماكن جغرافية مختلفة.
- كتب تتناول المغامرة وحب الحياة.
- كتب تتناول مشكلات حياة الأسرة.
- كتب تتناول شخصيات تواجه مشكلات اجتماعية مهمة.

- كتب تتناول مشكلات اجتماعية معاصرة.
- كتب تركز على العلاقات الاجتماعية (بما فيها بعض الروايات البوليسية).
- كتب تقدم شخصيات تتسم بصفات مرغوبة ورائعة.
- الشعر.
- قصائد تحكي قصة أحداث حقيقية أو خرافية.
- قصائد تتناول أفراداً مهمين تاريخياً.
- قصائد نظمها أشخاص مهمون تاريخياً.
- شعر شعبي لثقافة معينة.
- شعر يتناول المشكلات.
- قصائد الوصف الذاتي.
- قصائد تعبر عن العواطف.
- قصائد تعبر عن نشاط الإنسان (العمل، الاستجمام... الخ).
- الهدهدات والترقيصات (أغانٍ رقيقة تغري الطفل بالنوم).
- أغاني العمل.
- قصائد من ثلاثة مقاطع.
- أغاني الحب.
- شعر مرتبط بالأعياد والتقويم السنوي.
- قصائد تتعلق بالجغرافيا والطقس.

إنّ كتب الأدب القصصي، والكتب المدرجة أعلاه، مليئة بمحتوى الدراسات الاجتماعية. بعض المعلمين الممتازين يتدربون على إيجاد الوقت لقراءة بعض الكتب القوية، والمثيرة للاهتمام؛ التي تحتوي على حقائق اجتماعية.

وعادة ما تكون كتب الأدب القصصي مليئة بالدراما، ويمكن تحويلها إلى مسرحيات هزلية قصيرة ومسرحيات إيمائية، ويمكن قراءة بعض الشعر قراءة جماعية أو قراءة منفردة بصوت مرتفع.

وقد تكون هذه الكتب أيضاً بديلاً جيّداً عن الواجبات ذات العلاقة بالموضوعات، حتى يتدرب التلاميذ على مهارات كتابة التقارير.

وغالباً ما تتحول التقارير الشفوية للدراسات الاجتماعية إلى عمل شاق غير ذي جدوى، ولا معنى له، حيث يقرأ التلاميذ بصوت مرتفع، وبصعوبة بالغة أوراقاً نسخوها حرفياً من الموسوعات.

وفيما يلي عشر أفكار قد يستخدمها المعلم لجعل التلاميذ يقومون بكتابة بعض التقارير المختلفة والمثيرة للاهتمام عن الكتب.

عشر طرق لكتابة التقارير عن الكتب (طريقة الدراسات الاجتماعية)

إن الكتب التي تتناول أحداثاً حقيقيةً، وكذلك كتب الأدب القصصي، مليئة جميعها بمحتوى الدراسات الاجتماعية. تحتوي هذه الكتب على بيئات جغرافية، وغالباً ما تقدم صوراً مشرقة زمنياً، وكثير منها يُقدم أحداثاً تاريخية وقعت في أزمان متباعدة. وتتنوع هذه الكتب فيما يتعلق بدقة وكمال المحتويات، لكنّها جميعاً تتضمن شخصيات إنسانية ذات قيم وعواطف ومشاعر مختلفة.

1- تقارير الكتب الاقتصادية:

ارسم خطين بيانيين، وبيّن على أحدهما نفقات الشخصية الرئيسية، وعلى الخط الثاني بين دخل تلك الشخصية. ينبغي تجزئة الدوائر البيانية عند استخدامها وتقدير نسبة ما سيدفعه الفرد بالأسعار السائدة مقابل السلع والخدمات التي تلقّاها.

2- تقارير كتب الآثار:

اعمل صندوقاً بعد قراءة القصة، وحاول أن تتخيل علماء الآثار يحفرون في مواقع أحداث القصة الرئيسية بعد مئات السنين من حدوثها. ارسم في الصندوق رسوماً منمنمة، أو مصغرة للأشياء التي يمكن أن يكونوا قد وجدوها في الموقع.

3- تقارير كتب المتاحف:

اعمل على تكوين متحف مصغر يحيي ذكرى الأحداث التي تم تصويرها في القصة، ويمكن أن يتم هذا من خلال الديوراما (صورة ينظر إليها من خلال ثقب في جدار حجرة مظلمة، أو من خلال سلسلة من الرسومات).

4- تقارير الكتب الهزلية:

قم بإعداد كتاب هزلي للقصة أو كتاب تستخدم فيه رسومات كرتونية توضح الأحداث.

5- استعراض القصة:

اقرأ كتاباً خيالياً عن حدث تاريخي، أو سيرة عن شخصية تاريخية. اعمل على تكوين طوافات أو سفن شراعية تبيّن أكثر من مشهد مهم يمكن تذكره من الكتاب أو القصة. عندما يقوم كل تلميذ في الصف بعمل طوافة أو سفينة شراعية، فإنه يستعرضها أمام زملائه ويعلق عليها.

6- كتب المحاكمات:

بعد أن يقرأ عدد مهم من الطلاب نفس الكتاب أو القصة يقيمون محاكم صورية لإحدى شخصيات القصة، أو يقومون بمحاكمة مؤلف القصة أو الكتاب، ويمثلون أدوار القاضي والمحامي والمدعى عليه والشهود والمحلفين.

7- تقارير كتب تاريخية:

اعمل على تأليف دليل وثائقي يتتبع تاريخ كتاب ما.

8- كتب القصص الجغرافية:

ارسم خريطة مفاهيمية تتناول الشخصيات الرئيسية مع بيان المكان والأحداث خطوة بخطوة.

9- قياس العلاقات الاجتماعية:

اعمل على تطوير رسوم بيانية توضح العلاقات بين الناس في كتاب ما. الدوائر الصغيرة تمثل الأفراد، والخطوط المتقطعة تبين روابط القرابة، والخطوط المتواصلة مع الأسهم تشير إلى المشاعر الإيجابية. ويفسر التقرير الشفويّ ما ورد في الرسم البياني.

10- تقارير الدعاية والمراجعة:

اعمل دعاية لكتاب ما، كما لو كان سيتم بيعه من خلال إعلان تجاري تلفزيوني، أو طور مقالاً نقدياً يمكن أن يقدم في برنامج نقدي تلفزيوني كما لو كان الكتاب فيلماً سينمائياً.

اللغة والدراسات الاجتماعية

إن تعلم اللغة هو التعلم السائد في المدارس الابتدائية. ويُعدّ تدريس المهارات اللغوية، وخاصة القراءة، المهمة الأولى والمسؤولية الأساسية لمعلم المرحلة الابتدائية. ولقد أصبح القادة والمفكرون في تعليم الفنون اللغوية يهتمون على نحو متزايد بالطفل ككل وبالمنهاج الدراسي. وقد ظهر مفهوم اللغة الكلية ليصف هذا التركيز. إنّ الأشخاص الذين يؤيدون فكرة اللغة الكلية يؤكدون أهمية اشتراك التلاميذ في استخدام اللغة كطريقة لتلبية احتياجاتهم. في هذه الطريقة يطور التلاميذ لغتهم كجزء مكمل للتعليم، وفوق كل شيء يكون أدب الأطفال أساسياً كأداة لبرامج اللغة الكلية.

وما يعنيه هذا في الواقع هو مجموعة متنامية من الأهداف بين الدراسات الاجتماعية والفنون اللغوية، وتعد الاهتمامات المنهجية لهذين المجالين متشابهة جداً، ويرتبط تركيز كل مجال بالمجال الآخر على نحو وثيق، إذ يهتم كل منهما بالتلميذ ككل وبتطوره ونموه الكلي. والاختلاف بينهما له علاقة بنتائج التعليم التي يهتم بها هذان المجالان كثيراً.

ويمكن القول: إن الدراسات الاجتماعية أكثر اهتماماً بالمحتوى والمعلومات عن العالم وعن قيم الحياة. والقوة الدافعة لفنون اللغة هي اللغة والقدرة على التفكير، وهما ضروريّتان للتعامل مع السياق الاجتماعي.

التنظيم للكتابة:

تدوين الملحوظات والإجابة عن الأسئلة والاختصار

قد تأخذ أنشطة القراءة والكتابة، أو الواجبات الصفية والبيتية، أو الواجبات الصفية والبيتية، في الدراسات الاجتماعية عدة أشكال. ومتابعة واجب القراءة لمجموعة في صف ما تشتمل على جعل التلاميذ يقومون بأي من الأنشطة التالية:

- الإجابة عن الأسئلة.
- كتابة ملخص.
- كتابة حل لمشكلة ما باستخدام معلومات من المادة المقروءة.
- كتابة استجابة أو رد فعل.
- كتابة تقييم أو نقد.
- تأليف قصة تتضمن الوقت أو المكان الموصوف.
- وصف شيء ما.

- كتابة تقارير حول كتب بعينها تُقرأ على نحو مستقل (مثل السير والكتب التي تتناول الأحداث).
- كتابة ملخصات عن مقالات في المجلات والجرائد.
- كتابة خطة لمشروع ما أو نشاط ما.
- تدوين الملاحظات، أو الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المعدة مسبقاً، عن تجربة ما؛ مثل: رحلة ميدانية، أو متحدث، أو فيلم، أو شريط فيديو، وما إلى ذلك.
- كتابة رسائل تتطلب جمع معلومات أو مواد معينة.
- كتابة رسائل شكر.
- تقليد نتاجات أدبية من ثقافات أخرى أو أزمان أخرى.
- كتابة قصص عن أزمان أخرى وأماكن أخرى باستخدام الكثير من المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال القراءة والاستماع.
- القيام بكتابة دَوْر ما، حيث يدّعي التلميذ أنّه ينتمي لثقافة أو مكان وزمان معينين أو أي وضع آخر.
- القيام بأنشطة مثل عمل الخرائط ووضع العناوين عليها وعمل الرسومات البيانية أو الجداول.
- كتابة قصص درامية ومسرحيات هزلية قصيرة لها علاقة بموضوعات تمت دراستها.
- كتابة تقارير قصصية عن موضوع ما باستخدام مصدر واحد أو مصادر متعددة، أو استخدام تجربة تم إجراؤها، أو القيام بمقابلة ومحادثة إحدى الشخصيات المعروفة.
- إعداد الملصقات والخطوط الزمنية من أجل عرضها، أو من أجل عمل التقارير الشفوية والتوضيحات.

- أخذ ملحوظات بغرض تقديم التقارير الشفوية.
- كتابة مقالات.
- وضع القواعد والتعميمات والفرضيات وعبارات السبب والنتيجة.
- الإجابة عن أسئلة الاختبار من نوع التكميل، وكتابة الجمل بكاملها، وكتابة الفقرات، وكتابة مقالات كاملة في ظل شروط الاختبار.

إنّ المشكلات الرئيسة في تعيينات وواجبات القراءة والكتابة في الدراسات الاجتماعية تتعلق بكيفية إعداد المعلم للتلميذ لتأدية الواجبات، وبمدى جاهزية التلميذ. وتعدّ أبرز المهارات الأساسية لوظيفة الكتابة هي تدوين الملحوظات، وكتابة إجابات عن الأسئلة، وعمل ملخصات. وتتضمن هذه المهارات الثلاث القدرة على رؤية ما هو أكثر أهمية، وما له علاقة بأهداف محددة. وحتى يتعلم التلاميذ هذه المهارات، ينبغي عليهم أولاً أن يكونوا قادرين على رؤية الهدف الأساسي لكل منها، وثانياً التعرف إلى الرسائل والمغازي الأساسية أثناء الاستماع وأثناء القراءة، وثالثاً البحث عن الرسائل أو المغازي المرتبطة بمعايير محددة.

وبالنسبة لتدوين الملحوظات وكتابة الأجوبة عن الأسئلة وعمل الملخصات، وكما هو الحال مع مهارات أخرى، فإن اتباع إجراء تدريسي تدريجي ونظامي يمكن أن يؤدي إلى التعب والإحباط؛ لذا ينبغي أن يكون الإجراء بسيطاً. وينبغي على المعلم اتباع هذا الإجراء خطوة بخطوة، بحيث يتعلم التلاميذ كيفية تدوين الملحوظات، أو الإجابة عن الأسئلة، أو عمل الملخصات، لا أن يكلفوا بالقيام بذلك دون الأخذ بيدهم ليتعلموا كيفية أداء هذه الإجراءات.

وهناك حيلتان؛ إحداهما: معرفة أين يقف التلاميذ الآن؟ وما الذي يستطيعون القيام به مستقبلاً إن أعطوا التدريب اللازم؟ وحتى يرى المعلم كيف يعمل التلاميذ، عليه ببساطة أن يسرع في خطواته حتى لا يصيبهم الملل.

والثانية: هي الحفاظ على الشعور بالاهتمام والإثارة، لذلك يعدّ تدوين الملاحظات، وطرح الأسئلة والإجابة عنها، والاختصار مملّة؛ خاصة إذا لم يفهم التلاميذ المطلوب منهم على وجه التحديد، أو إذا كان المحتوى الذي يقوم المعلم بتدريسه مادةً جافة. وعلى المعلم أن يتأكّد من أن الطلاب يفهمون ما يفترض فيهم القيام به.

ومن الإجراءات التي يمكن تجربتها ما يلي:

1- حدد المهارة التي ترغب في أن يحصل التلاميذ عليها، وحلل الخطوات التي يمرون خلالها لتأدية تلك المهارة.

2- اعرف ما يمكن أن يفعله التلاميذ من خلال إعطائهم مهمة بسيطة جداً، مع قدر يسير من الإشراف.

3- اعمل على نمذجة المهارة باستخدام نموذج سؤال وإجابة، لجعل التلاميذ ينظرون إلى ما تقوم به على نحو تحليلي.

4- كرر النموذج واتبع خطوة بخطوة مع المحتوى، مع السماح للتلاميذ بالعمل، وراقبهم حتى تتأكد من أنهم جميعاً يتابعون ما تقوم به.

5- زود التلاميذ بتمارين تغطي جزءاً من المهمة التعليمية.

6- اسحب النموذج تدريجياً من أمام أنظارهم حتى يتمكنوا من العمل بدونه.

يبدو هذا الإجراء بسيطاً، لكن المعلمين لا يتبعونه. وتشير الأبحاث إلى أن المعلمين نادراً ما يتأكدون من فهم الطلاب للأسئلة في واجبات الكتاب المدرسي، وأنه غالباً ما تَعْرِضُ مشكلات في استيعاب الأسئلة نفسها. وقد تكون

الأسئلة غير واضحة في صياغتها، وقد يفتقر التلاميذ إلى المعرفة الضروريّة لفهمها، أو يكونون غير قادرين على رؤية المُراد منها.

وبالرغم من وجود هذه المشكلات فإن الأبحاث تدعم الأسئلة التي تأتي بعد القراءة؛ كونها تساهم في عملية التعلم. وهذا يشير إلى أنه لو كان المعلمون أكثر حذراً بالنسبة للواجبات الصفية والبيتية وبالنسبة لإعداد التلاميذ لها، لكانت الواجبات أكثر فائدة.

وفي بعض الأوقات، يكون من حق المعلم أن يخطط لجعل الواجب في "حدود المتناول لمجموعة" معينة من التلاميذ. وأعني بذلك: أن يتمكن التلاميذ من إنجاز الواجب في مدة زمنية معقولة بالنسبة لهم. ومن أنجح الطرق في عملية التعلّم طريقة التعلم التعاوني التي ينخرط التلاميذ فيها بعلاقات تشاركية، بحيث يساعد بعضهم بعضاً. وكذلك، تقليل الواجب مع تقديم المزيد من الإرشاد والتغذية الراجعة. وتتمثل آلية عمل هذه الطريقة في تقسيم العمل بين التلاميذ وتقسيم الواجبات.

وفيما يلي بعض الإرشادات التي يمكن أن تجعل واجبات أسئلة الكتاب المدرسي ذات معنى:

- اقرأ الأسئلة جيداً قبل تكليف التلاميذ بالإجابة عنها.
- أعط توجيهات واضحة وكاملة كتابةً ومشافهةً، وخذ الوقت الكافي في تفسير الأسئلة والإجابة عنها.
- استرع الانتباه لمشكلات خاصة أو متاعب يمكن أن يواجهها التلاميذ.
- أشر إلى حيث تتطلب الأسئلة من التلميذ أن يقوّم، أو أن يكون مبدعاً، أو أن يقدم تفسيراً.
- علِّم التلاميذ دلالات مفردات الأسئلة، على أن تتم الإجابة عن الأسئلة بالترتيب المطروح في الأسئلة نفسه.

- تابع الواجبات التي تم إكمالها من خلال مراجعتها بطريقة جيدة.

تطوير مهارات كتابة التقارير والأبحاث

غالباً ما يطلب من التلاميذ كتابة تقارير في الدراسات الاجتماعية، وقد يخدم هذا الأمر واحداً أو أكثر من الأهداف التالية:

- الكتابة تستلزم، وتساعد على، عملية التفكير. فحين نطلب منهم تقديم التقارير، فإننا نقدم لهم تمريناً قيّماً في مجال مهارات التفكير.
- الكتابة تتطور من خلال التمرين، ومن خلال إشراك التلاميذ في أنشطة الكتابة.
- أنشطة كتابة التقارير تتيح للتلاميذ متابعة الاهتمامات الفردية، والعمل وفق مستوياتهم الخاصة.
- إعطاء تمرين للكتابة يعطي التلميذ إحساساً بالتمكن؛ بحيث يصبح خبيراً ويحصل على ثروة معرفة فريدة وخاصة.
- كتابة التقارير يمكن أن تساعد التلميذ على تطوير التعبير عن الذات.
- تقديم تقرير يمكن أن يكون تطبيقاً لمهارات اللغة المكتسبة.
- يمكن أن تقدم التقارير عرضاً شفوياً ومقروءاً للكتابة.
- يمكن تنظيم كتابة التقارير لتشجيع التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ.
- تقدم التقارير نقاطاً يتحقق المعلم من خلالها من إمكانية تعلم التلميذ؛ بحيث يمكن تقويم عملية التعليم.

وقد تكون التقارير مكتوبة أو مشافهة، أو كليهما معاً. وتكون في البداية غير رسمية لأنها تمثل مرحلة الحضانة والصف الأول، وتشمل "أظهِر، خبِّر" ثم تتطور في المراحل الابتدائية الأخرى. وتشمل كتابة قصة وتعبر عن تجربة ما،

ويعد هذا بدوره إعداداً للتقرير، وخاصة إذا قام أحد التلاميذ بقراءة هذه القصة بعد تأليفها.

إن مهارات القراءة والكتابة واللغة الشفوية تجتمع في كتابة التقارير. ومن بين المشكلات الأكثر شيوعاً، والمرتبطة بواجبات كتابة التقرير، النسخ الحرفي من المراجع، وافتقار التلاميذ إلى فهم التقارير التي يقدمونها، والتعلم عند تقديم التقارير الشفوية التي تفتقر أحياناً إلى المعنى والهدف، وعدم انتباه التلاميذ بعضهم لتقارير بعض.

وفي الوقت الذي يمكن رؤية جميع هذه المشكلات وهي متصلة نوعاً ما، فإنه لحسن الحظ يمكن تجنبها أيضاً. ولا يمكن نسبة أية مشكلة من هذه المشكلات لطبيعة كتابة التقارير بحد ذاتها، لأنها تبدو متصلة أكثر بافتقار المعلمين إلى توضيح متطلبات كتابة التقارير، وإلى جاهزية التلاميذ لأنواع معينة من واجبات كتابة التقارير. كما تنتج المشكلات أيضاً بسبب فشل المعلمين في تدريس التلاميذ كيفية كتابة التقارير، أو الأخذ بأيديهم أثناء إعداد التقرير.

دعونا أولاً ننظر إلى الواجب الصفي أو البيتي. يمكن وضع واجبات كتابة التقارير في عدة صيغ:

1- واجبات يؤديها الجميع، أي أن جميع التلاميذ يقدمون تقريراً عن نفس الشيء.

2- أجزاء من الواجبات يختار من بينها التلاميذ.

3- واجبات يؤديها الطلاب الجيدون دون غيرهم.

4- واجبات ترصد للتلاميذ المكافآت بعد إتمامها.

هناك عدة أنواع من واجبات كتابة التقارير. يبدأ نشاط كتابة التقارير المبكر في المدرسة الابتدائية بأنشطة المشاركة أو "أظهِر وأخبِر". وتعد أنشطة

المشاركة مهمة؛ لأنها تطور قدرة التلاميذ على التكلم مع الجمهور، ويمكن أن تساعدهم على تعلم تمييز الأشياء المهمة والمناسبة.

ومن أنواع كتابة التقارير الفردية التي يمكن أن تبدأ في وقت مبكر جداً، كتابة تقارير اختيارية مثل: ماذا فعلت؟ ماذا تعلمت؟. تقارير الملاحظة، وهي عبارة عن روايات لأحداث تمت مشاهدتها، وأحياناً تم تقديمها وإخراجها من قبل التلاميذ. ويمكن كتابة تقارير الملاحظة عن الأفلام، وبرامج التلفاز، والمسرحيات، والرحلات الميدانية، وغيرها من الأحداث التي يشهدها التلاميذ كأفراد وكمجموعات، ويمكن كتابتها أيضاً بشكل تعاوني.

وتعد كل من المقالات والمقابلات التي تجرى على الهاتف أساساً لتقارير مثيرة للاهتمام، ويحتاج التلاميذ لإعطائهم مجموعة من الأسئلة كي يطرحوها في المقابلة. ويمكن توفير هذا من قبل المعلم، أو تطويره من خلال مناقشة صفية موجهة. والتسجيلات السمعية أو المرئية للمقابلة يمكن أن تكون مفيدة في كتابة التقارير.

ويكمن الخطر الحقيقي في كتابة التقارير المنسوخة التي لا تتسم بالذكاء، ويمكن تفادي هذا الخطر من خلال التوجيهات الواضحة التي توضح كيفية تنظيم التقرير.

ومهما كان شكل كتابة التقارير التي تطلب من التلاميذ، فإنه يمكن توقع النجاح، لا الفشل، إذا اتبع المعلم المبادئ التالية:

1- ينبغي أن تكون الواجبات محفزة ومثيرة للاهتمام والتحدي بالنسبة للتلاميذ.

2- لا بد أن تكون كتابة الواجبات واضحة. يحتاج المعلمون إلى تقديم وصف مكتوب وتفسير شفوي للواجب، ومن ثم رؤية التغذية الراجعة حول مدى فهم التلاميذ له. إنّ فشل المعلم في تحديد فهم التلميذ للواجب يُصنَّف في الأبحاث التربوية كمشكلة رئيسية.

3- طول الواجب ودرجة صعوبته يجب أن يكونا ضمن قدرات التلاميذ. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

أ- الحد من طول الواجب.

ب- تقسيم الواجب إلى خطوات أو عناصر.

4- توفير نظام أو بنية للتقرير. إنّ من بين أدوات التنظيم الكثيرة، والتي يمكن أن تستخدم العناوين المختصرة: مجموعات الأسئلة، والأدوات الدرامية مثل تعبئة طلبات الوظيفة لعدد من الشخصيات التاريخية، وكذلك قائمة بالأحداث الرئيسية مرتبة حسب أزمان حدوثها.

5- تتبع واجبات الكتابة الناجحة والمقبولة؛ من خلال تضمين عملية التدريس الإرشادات الضرورية وتطوير المهارات في عملية الكتابة:

أ- مثل هذه الواجبات تتضمن تدريس مهارات، مثل: التلخيص، وإعادة الصياغة، وتصفح الواجب الصفي أو البيتي.

ب- مثل هذه الواجبات تحدد وتوجه الطول من خلال تحديد عدد الكلمات، أو الجمل، أو الصفحات، أو المساحة المتوفرة.

ج- توفر مثل هذه الواجبات خطوات يتم اتباعها عند إنجاز الواجب.

د- مثل هذه الواجبات تحدد وتوفر المصادر ليتم استخدامها، وتوجه التلاميذ حول كيفية استخدامها، وغالباً ما يكون أمين المكتبة مساعداً جيداً في هذا المجال.

الإبداع في الكتابة

يمكن للكتابة في الواقع أن تجعل الدراسات الاجتماعية أكثر متعةً. ويكون تنوع مهام الكتابة الإبداعية، التي يمكن أن ترتبط بأي موضوع من

مواضيع الدراسات الاجتماعية، محدوداً حقاً بواسطة خيال المعلم فقط. وأية فكرة مستخدمة يجب اختبارها عقلياً بثلاثة أسئلة قبل تجربتها، وهي:

1- هل تخدم تأدية هذه المهمة حقاً بعض الأهداف المرتبطة بفهم ما تمت دراسته؟

2- هل يستطيع التلميذ تأدية هذه المهمة وإنجازها في فترة زمنية معقولة؟

3- كيف ستؤثر هذه المهمة، أو كيف سترتبط بالأنشطة الأخرى التي نقوم بها؟

يمكن وصف عدد من أنشطة الكتابة المفيدة؛ مثل أن يدعي الكاتب أنه شخص آخر حينما يكتب. وتتضمن الأنشطة الكتابية محاولة تأدية بعض تمارين الكتابة الحقيقية في فترة زمنية محددة؛ مثل: كتابة الرسائل، والوصايا، والنقوش على الأضرحة لشخصيات تاريخية مشهورة وغير مشهورة. على سبيل المثال: كيف يمكن لتلك الشخصية تعبئة طلب وظيفة، أو تعبئة بعض الاستبانات، أو كيف يمكن كتابة السير الذاتية؟ نوع آخر من الكتابة الإبداعية هو الكتابة عن ثقافة معينة من خلال قراءتنا للأدب السائد فيها؛ فقراءة قصة أو رواية أو قصيدة تأتي من أي ثقافة تُوفّر نموذجاً للكتابة الإبداعية ذات المعنى تقليداً لذلك النموذج.

نوع ثالث من الكتابة يبشر بنجاح مثير في مجال حل المشكلات؛ فعندما يقدم المعلم بنية قصة أو سيناريو على شكل مشكلة، فإنه يطلب من التلاميذ كتابة قصة تحاول فيها الشخصية الرئيسية حل المشكلة. وعلى سبيل المثال: أُعطي للصف الخامس سيناريو عن طفلين من الشمال وجدا نفسيهما في قلب الولايات الانفصالية عند اندلاع الحرب الأهلية، وكان على التلاميذ أن يكتبوا قصة يُخمّنون فيها كيفية إيجاد طريقهم.

ومن الأنشطة التي وجدتها مفيدة على وجه التحديد نشاط يستخدم قصصاً بسيطةً، يؤلفها الأطفال عن أطفال يتخيلونهم في مكان من الأماكن التي يدرسون عنها. ومع التلاميذ الأكبر سناً أعد هذا النشاط كمشروع طويل الأمد؛ حيث

أحاول أن أشركهم إلى حد يشعرون معه أنهم يقومون بإعداد بحث أكاديمي مرموق من أجل كتابة القصة.

الرياضيات والدراسات الاجتماعية:
الرسوم البيانية والجداول والخرائط وبنوك المعلومات

تأخذ الرياضيات مكاناً بارزاً في الدراسات الاجتماعية، وهناك كثير من الطرق التي يمكّن فيها القياس والحساب المتخصصين في الدراسات الاجتماعية من رؤية وتوضيح العلاقات الاجتماعية. من المهم أن نجعل التلاميذ يبدأون باستخدام مادة الرياضيات، والمكان الذي تبدأ منه هو الأشياء اليومية التي هي جزء من حياة التلميذ. ويمكن أن نبدأ التجربة كنشاط صفي، ومن ثم نتحرك ببطء إلى تمرين جماعي وفردي، ويمكن استخدام الجداول والرسوم البيانية للتوضيح. مثال ذلك:

- معرفة نسبة حضور التلاميذ وغيابهم في الصف.
- معرفة العمل المنجز.
- مؤتمرات المعلمين.
- القراءة المستقلة للتلاميذ.
- آراء تلاميذ الفصل.
- كيف تتشابه الأفكار ذات العلاقة وتختلف؟
- الأيام المتبقية حتى حدوث بعض الأحداث الخاصة.
- المنافسة بين المجموعات.
- إعداد الأنواع المختلفة للأشياء.

تعد الرياضيات ضروريّة في مجال صناعة الخرائط. والتدريب على قياس المسافات على الخرائط يعد جزءاً مهماً للتعلم عن المقياس وعن العلاقة المكانية. في الفصول المتوسطة يستطيع المعلم الطلب من التلاميذ عمل مسطرة خاصة بهم من قطعة خيط، ومن ثم عمل لعبةٍ لقياس المسافات.

وكذلك عمل شبكات ذات خطوط أفقية وعمودية، لرسم خرائط أكبر وأصغر، يمكن أن يساعد التلاميذ في مهارات القياس، كما أنّ استخدام الحواسيب في المدارس يجعل التلاميذ في مستوى عمري معيّن من استخدامها لعمل الكثير من البيانات. وتشير بنوك المعلومات إلى مقادير كبيرة من المعلومات المخزنة بهدف تحليلها، وعندما نتحدث عن بنوك المعلومات، فإننا نشير إلى معلومات تم جمعها لاستخدام الحاسوب. وفي الدراسات الاجتماعية فإننا غالباً ما ننظر إلى تحليل المعلومات لمعرفة ما قد حصل لمواضيع البيانات؛ حيث تحتوي على معلومات عن المدن وعن أنماط شائعة لتطويرها. وفي المستقبل سيحتاج التلاميذ إلى القيام بالمعالجات الحاسوبية الضرورية للعمل مع قواعد البيانات.

النظر إلى الخلف

تعتمد الدراسات الاجتماعية على المعرفة، وهذه المعرفة يتم توصيلها بسهولة من خلال المواد المطبوعة؛ ممّا يعني أن مهارات القراءة والكتابة هي مهارات أساسية في الدراسات الاجتماعية.

ويعطي المعلمون واجبات القراءة والكتابة لأهداف مراجعة المعلومات، والتحضير لدراسات جديدة، وتوسيع ما تم بحثه في الفصل.

ولتطوير الإبداع يحتاج التلاميذ إلى تعلم استخدام مجموعة متنوعة من المصادر، بما فيها أدب الأطفال.

إن حركة اللغة الكلية، مع تركيزها على أدب الأطفال، عبارة عن مؤشر يشير إلى وجود مجموعة متنامية من الأهداف في مجالي الدراسات الاجتماعية وفنون اللغة. ويعلم التربويون بأن مهارات الكتابة تنمو من خلال التدريب، وأن الكتابة تتصل بتطور مهارات التفكير، كما يعلمون أيضاً أنه حتى التعليم الرياضي (الحسابي) يمكن أن يستخدمه التلاميذ في أبحاثهم الاجتماعية. ومن المهم بوجه خاصّ أن يسْعى المعلمون وراء واجبات كتابة التقارير، لأن الكتابة المنظمة يمكن أن تؤدي إلى كتابة لها معنى وفائدة.

الاختبار الذاتي

1- ما الأهداف الأربعة الأساسية وراء استخدام القراءة والكتابة في العمل الفردي؟

2- ما الخصائص التي تحتاج إلى البحث عنها عند النظر في كتب القصص الواقعية والخيالية على حد سواء؟

3- ما الأشكال المختلفة للموضوعات الخيالية التي يمكن استخدامها في تدريس الدراسات الاجتماعية؟

4- كيف ترتبط الدراسات الاجتماعية بمهارات القراءة والكتابة بشكل عام؟

5- ما أهداف تعلم مهارات البحث وكتابة التقرير؟

6- ما الإرشادات التي تجعل أسئلة الكتب الصفية ذات معنى جيد؟

7- لماذا يطلب المعلمون من التلاميذ كتابة التقارير ثم يطلبون منهم تقديمها شفاهةً؟

8- ما مكانة الرياضيات في مجال الدراسات الاجتماعية؟

المراجع: مواد عامة

Anderson, L. W. (1984). What teachers don’t do and why. *Education Report* 27, no.3. December.

Cooper, D. (1986). *Improving reading comprehension*. Boston: Houghton Mifflin.

Lee, J. F. and Pruett, K. W. (1979). Homework assignments: classroom games or teaching tools? *Clearing House*, 53 (September). 31-35.

Loring, R. A. (1975). *Relative effects of massed and distributed scheduling of homework assignments on eighth grade mathematics students*. Doctoral Dissertation Abstracts International. Ohio State University.

Schneider, D. O. and Brown, M. M. (1980). Helping students study and understand their social studies textbooks. In Patten, W.E. (ed.). *Improving the use of social studies textbooks*.

Bulletin 63. Washington D. C.: The National Council for the Social Studies.

Slavin, R. (1987). Cooperative learning: where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *The Elementary School Journal*, 88 (September), 29-36.

Turner, T. N. (1989). Using textbook questions intelligently. *Social Education*, 53 (January), 58-60.

Walberg, H. (1986). Synthesis of research in teaching. In Wittrock, M. (ed.). *Handbook of educational research: a project of the American Educational Research Association*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1986.

المراجع: أدب الأطفال

Aliki. (1983). *A medieval feast*. New York: Crowell.

Aliki. (1979). *Mummies, made in Egypt*. New York: Crowell.

Forbes, Esther. (1943). *Johnny Tremain*. Boston: Houghton Mifflin.

Fritz, J. (1980). *Where do you think you're going, Columbus?* New York: Putnam.

Fritz, J, (1974). *Why don't you get a horse, Sam Adams?* New York: Coward, McCann, Geoghegan.

Haskins, Jim. (1987). *Count your way series*. Minneapolis: Caroirhoda, Inc.

Human story. *The*. (1987). Morristown, N. J.: Silver Burdette.

Lawson, R. (1939). *Ben and me*. Boston: Little, Brown.

Macaulay, D. (1977). *Castle-the story of its construction*. Boston: Houghton Mifflin.

Macaulay, D. (1973). *Cathedral*. Boston: Houghton Mifflin.

McLean, V. *Chasing the moon to China*. New York: Redbird, 1987.

Monjo, S. N. (1970). *The one bad thing about father*. New York: Harper and Row.

Provenson, A. and Provenson, M. (1983). *The glorious flight*. New York: The Viking Press.

Spear, E. (1958). *The Witch of Blackbird Pond*. Boston: Houghton Mifflin.

Spier, P. (1979). *People*. New York: Doubleday.

Turning points of history series. (1989). Morristown, N. J: Silver Burdett.

Where we live series. (1990). Austin, Texas: Steck-Vaughn.

القراءات المقترحة

James, Michael, and Zarillo, James. (1989). Teaching history with children's literature. *The Social Studies*. 80 (July/August), 153-158.

McCowan, T Guzzetti, B and Kowalinski, B. (1992). Using literature studies to promote elementary social studies learning. *Social Studies and the Young Learner*, 5 (September/October), 10-13.

7

الفصل السابع

مهارات الدراسة: الوصول إلى أفضل النتائج هو الغاية

مهارات الدراسة:
الوصول إلى أفضل النتائج هو الغاية

النظر إلى الأمام

لا تكون المعلومة مفيدة بدون توظيفها أو استخدامها، ويدرك هذه الحقيقة كل من الصغار والكبار على حد سواء. وغالباً ما يشعر التلاميذ أنّ ما يُطالبون بتعلمه ليس له أية وظيفة على الإطلاق. والأهمّ من ذلك أن التلاميذ لا يتعلمون في المدرسة بصورة دائمة المهارات الضرورية لاستخدام المعلومات وتوظيفها.

في أي مدخل من مداخل حل المشكلات تستخدم المعلومة باستمرار لحل المشكلات. وهنا، نركز على المهارات الضرورية لاستخدام المعلومة بشكل أفضل عندما يواجه التلميذ مواقف تتطلب استخدام استراتيجية حل المشكلات. وسوف نبدأ بمهارات عامة حول استخدام المعلومة، ومن ثم ننتقل نحو مجالين متخصصين في حل المهارات؛ لهما علاقة كبرى بمجال الدراسات الاجتماعية، وهما: مهارات الخرائط، ومهارات الزمن.

هل تستطيع؟ هل؟

هل تستطيع:

1- أن تتعرف الطرق التي من شأنها إثارة الفضول عند التلاميذ؟

2- أن تدرك السبب الذي يجعل مهارات استخدام الخرائط والكرات الأرضية ذات صعوبة للتلاميذ؟

هل:

1- استوعبت حافز كريستوفر كولومبس؟

2- تعلم أن هناك أنواعاً عديدة من الذاكرة؟

3- تعرف ما أداة الاستذكار؟

4- تعرف كيف يطور الطفل مفاهيم الوقت والمساحة؟

تنمية الرغبة في إتقان مهارات الدراسة

يتوجب على التلاميذ، في المدارس الابتدائية والمتوسطة، أن يتقنوا بعض المهارات المعقدة والصعبة عند التعامل مع المعلومة، ويجب أن يكون هذا الإتقان سريعاً. وتحقيق الإتقان عمل صعب، وليس سهلاً على الإطلاق. وما يجعل إتقان هذه المهارات صعباً هو أن التلاميذ، في هذه المرحلة، يخضعون لتغيرات جسمية عديدة، ويواجهون عدداً من المتغيرات الاجتماعية. ونضيف إلى ذلك، أن أغلبية التلاميذ في هذه المرحلة يواجهون مواقف متوترة مرتبطة بجوهم العائلي؛ فالعديد منهم لا مأوى لهم أو ينتمون لعائلات يمولها ويشرف عليها أحد الأبوين فقط، وهناك العديد منهم ممن يتعرض إلى اضطهاد جسمي أو عقلي، وآخرون يعيشون في بيوت تسود فيها البطالة والفقر.

ونتيجة لذلك يبرز مصطلح "الوصول إلى أفضل النتائج هو الغاية"؛ ويعني أن الرغبة لدى الفرد هي التي تدفعه لعمل شيء ما على نحو صحيح. وأفضل الفرص التي يمكن للمعلم أن يستغلها، لمساعدة تلاميذه في تحقيق التقدم، تعليمهم كيفية تحويل المعلومة المجردة إلى معلومة ذات وظيفة، وبالتالي استخدامها بفاعلية. وعليه، فإن استخدام المعلومة يعد أساساً لحل المشكلات، وعندما يعرف الطلاب المعلومة، ومدى فائدتها في حل المشكلات، فإنهم بذلك يحددون لها هدفاً. وهنا يبدأ التلاميذ بالتعلم؛ لأنهم بحاجة إلى أن يعرفوا، ولأنهم

يرغبون في المعرفة، وليس لأن المعلم يريدهم أن يتعلموا. حينها يؤدي الحافز من أجل التقدم دوراً مهماً؛ لأن تعليم الطفل استخدام المعلومة ليس بالشيء السهل. ونضيف إلى ذلك أنه يتوجّب على التلاميذ التعامل مع المعلومات التي تأتي من مصادر متنوعة. وكما هو معروف، فإنه يوجد عدد لا متناهٍ من المصادر المطبوعة التي يمكن الرجوع إليها. ولا يمكننا القول أن الكتب هي أكثر المصادر سهولة للحصول على المعلومة، بل العكس هو الصحيح، فقد تحتاج المعلومة المتوفرة في مصادر أخرى إلى تفسيرات وتوضيحات، وبخاصة المعلومات التي توفّرها مصادر مرئية ومسموعة، أو المعلومات التي تؤخذ من الأفراد، أو المأخوذة من الحاسوب.

ويحتاج الأطفال لاكتساب القدرة على معرفة من أين، وكيف يمكن أن يحصلوا على المعلومات الضرورية، ويجب عليهم أن يقرروا فيما إذا كانت المعلومة صحيحة ودقيقة، ولها علاقة بالموضوع الذي يدرسونه، وهل هذه المعلومة مفيدة ومهمة. وأخيراً يجب عليهم أن يتذكروا هذه المعلومة ويستخدموها ويقدموها أو يوضحوها لنا.

البحث عن المعلومات

عند الحديث عن تحديد المعلومة، هناك ما يمكن للمعلمين أن يساعدوا التلاميذ لتحقيقه؛ بقصد اكتساب ما هو مهم أكثر من أي أمر آخر؛ ألا وهو "تحديد المعلومة"؛ لأن ذلك يتطلب منهم أن يطلعوا على أنواع مختلفة من المصادر. ويجب أن يتقن التلميذ كذلك مهارة استخدام الفهارس، وجداول التصنيف التي يطلق عليها في برامج الكمبيوتر قائمة المصادر. وعليهم أيضاً أن يكتسبوا مهارات قراءة النص، والخروج بالفكرة العامة، وهو ما يطلق عليه "التصفح" (Skimming)؛ وكذلك القراءة من أجل الخروج بمعلومات محددة

ودقيقة، وهو ما يطلق عليه "التفحص أو المعاينة" (Scanning)، ولكن كل هذه المهارات تتأتى وتتطور مع مرور الوقت.

أعتقد أن التلاميذ بحاجة، مثلاً، إلى معرفة "حافز كولومبس"، وهو مصطلح ربما يفيد في مجال الرغبة للاكتشاف والمعرفة، حيث يحفز التلميذ على الاكتشاف والشعور بإشباع رغبته في المعرفة. وهذا التحفيز هو الذي يخلق طلاباً مستقلين يحبون الاكتشاف والمعرفة، وإذا استطاع التلاميذ أن يكتسبوا هذه الخاصية، فإنهم يتجهون لاكتساب المهارات الأساسية التي تساعدهم في اكتساب المعرفة الضرورية.

ويمكن تشجيع استخدام استراتيجية "حافز كولومبس" من خلال عوامل تعليمية عديدة؛ من أهمها وجود المعلم كنموذج يحتذى به. كذلك لا بد من وجود غرفة صفية كمكان مثير مليء بالنشاطات، تسوده حزمة المعلومات التي يحيطها الفضول.

وهناك بعض النقاط يمكن للمعلم أن يطور من خلالها استراتيجية حافز كولومبس وهي:

1- قم بإعطاء التلاميذ باستمرار الأشياء والموضوعات التي تسترعي اهتمامهم، والتي من شأنها تحريك فضولهم.
2- اترك الأسئلة معلقة دون إجابة عنها، واخلق عند تلاميذك روح التحدي لمعرفة الإجابة.
3- أعط أمثلة نموذجية عن متعة البحث والاكتشاف.
4- قم بإغداق المدح والإطراء للتلاميذ واكتشافاتهم.
5- اخلق نوعاً من التحدي للخروج بأسئلة وأفكار فضولية: لك كمعلم، وللتلاميذ في غرفة الصف.

6- قم بتوفير المصادر التي تقدم المعلومات للتلاميذ، واجعل هذه المصادر مثيرة قدر المستطاع.
7- افسح المجال للتلاميذ للعثور على المعلومة، ومن ثم علمهم استخدامها.
8- تذكر أن التلاميذ المكتشفين لديهم نزعة نحو التباهي والتغاضي، ويأتي دورك هنا لمنعهم من ذلك، وعدم فتح المجال لهم بذلك.
9- لاستغلال الوقت، قم بطرح لعبة "اعرف شيئاً ما"، وهنا يحاول التلاميذ اكتشاف كينونة الشيء الذي يطرحه المعلم. ويجب في كل مرة أن يدرب المعلم تلاميذه على العثور على المعلومة.
10- اطرح عروضاً مختلفة، وقم بإعداد لوحات إعلانات مختلفة؛ حيث يستطيع التلاميذ مواجهة الناس والاطلاع على آخر الأنباء والأحداث، واجعل هذه اللوحات تحتوي على موضوعات من شأنها إثارة فضول الطالب.

اتخاذ القرارات بشأن المعلومات

أود عادة إعطاء تلاميذي العديد من النشاطات حول اتخاذ القرار بشأن المعلومات التي تقع بين أيديهم؛ لأن معظم المصادر المدرسية لا تحتوي على أمثلة كافية عن هذا الموضوع. وعلى كل حال، فإن أكثر المشاكل الحقيقية التي تواجه الطالب، سواء في حياته المدرسية أو في حياته الخاصة، هي اتخاذ القرار حول ما هو أهم وأكثر فائدة له.

ولتزويد التلاميذ بهذه المعلومة (اتخاذ القرار) أبدأ عادةً بالثقافة العامة المحيطة بهم؛ حيث أدرك تماماً أنهم يعرفون الفروق السائدة في الثقافة العامة المحيطة بهم، وأقوم بطرح سؤال حول كيفية تصنيف السنافر، أو كيفية التمييز بين "ليورنادو دافنشي" و"ميخائيل أنجلو". هنا أعلم أن المثال قد يكون سخيفاً، لكنه مفيد. ثم أبدأ بالسؤال عن السمات العامة للسنافر وأقول: كل السنافر لونهم

أزرق وصغار الحجم، وكذلك كل السلاحف لها أصداف، والصحيح أن هذه مزايا عامة، ولكنها لا تساعدنا في تصنيف أصحابها. ومع التلاميذ الأصغر سناً – عادة ما يحبون إبراز ذاتهم – أقوم بطرح مثال "دعونا نرى لماذا أحب أنا زميلكم بريان، هل لأنه يلبس القميص الأزرق؟".

نحن هنا نعلم إلى أين تقود هذه الأسئلة، ولكن المهم أنه من خلال هذه الطريقة يدرك التلميذ أهمية ارتباط المعلومة بالسؤال، وليس بالضرورة استخدام هذه المعلومة مع معلومة أخرى.

أركّز كذلك في الغرفة الصفية على تصنيف الخصائص أو السمات؛ فإذا كنا ندرس مدينة أو دولة أو أي منطقة جغرافية، فأفضّل وضع لائحة لأهم سمات هذه المنطقة بالتعاون مع تلاميذي، وأحقق ذلك عادة بطرح عبارة "هل ترغب في العيش هناك؟" بعد ذلك أقوم بتقسيم اللائحة إلى عمودين: العمود الأول يحتوي على السمات المختلفة، أما العمود الثاني فيحتوي على السمات المتشابهة. ويمكننا بعد ذلك تطبيق هذا النشاط على الشخصيات التاريخية، أو على مرشحين للمناصب العامة. ونقوم بعد ذلك باتخاذ القرار حول هذه الشخصيات بشكل جيد، وهل يصلحون لتقلد مثل هذه المناصب العامة أم لا.

وعندما تتشكل الفكرة عند التلاميذ، أقوم بطرح النشاطات على شكل ألعاب. ومن أكثر الألعاب المفضلة "الألغاز"، وهي نشاطات يمكن توظيفها عند تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متعاونة. أقوم بتحديد درجة صعوبة التلميحات وعددها لهذه الألغاز لتتناسب مع الصف ومستواه. وتقوم الفكرة على الكشف عن مجموعة من التلميحات والأدلة في وقت واحد، وعادة ما نبدأ بطرح الأدلة الصعبة أولاً، ومن ثم ننتقل إلى الأدلة الأسهل بالتدريج. وهذه الأنواع من الأنشطة، واختيار المناسب منها، تُساعد التلاميذ في تمييز ما له علاقة بالموضوع الذي يدرسونه، ونطلق عليه عادة مفهوم "الترابطية".

ومن أبرز النشاطات حول هذا الموضوع اختيار البطاقة، حيث تبدأ اللعبة بوجود مجموعة من البطاقات تحتوي على حقائق عامة أو كلمات مفردة فقط، ويكون هناك صناديق ولوائح مصنفة، ويتم توزيع التلاميذ على شكل مجموعات؛ تعمل كل مجموعة على تصنيف بطاقاتها ووضعها ضمن الصندوق الملائم، وبعدها يتم مناقشة المجموعات حول المنطق والسبب الذي اتبعته كل مجموعة في تصنيفها. ومن المفيد استخدام بعض البطاقات التي ليس لها علاقة على الإطلاق بالصناديق واللوائح المصنفة.

تذكر المعلومات

على التلاميذ في مجال الدراسات الاجتماعية أن يتذكروا المعلومات لأسباب ثلاثة هي: 1- يجب أن يفهموا أو يتذكروا المعلومة لوقت قصير جداً؛ بحيث يمكن التعامل مع هذه المعلومات ضمن درس أو حصة واحدة، 2- ويجب أن يفهموا أو يتذكروا المعلومة لعدة أيام ليتمكنوا من أداء واجباتهم المدرسية، 3- ويجب أن يفهموا ويتذكروا المعلومة على مدى طويل من الزمن.

ويمكن الإشارة إلى الأسباب الثلاثة بطرق مختلفة، بحيث يمكن أن نطلق عليها: الذاكرة العملية، والذاكرة طويلة المدى، والذاكرة التراكمية.

ونتوقع من التلاميذ أن يخزنوا في الذاكرة التراكمية ما له علاقة بالمعرفة الثقافية، وهذا المصطلح لاقى صدى واسعاً في السنوات الأخيرة.

ومن المهم هنا الإشارة إلى أن الأنواع الثلاثة من الذاكرة مهمة، وأن من واجبات معلم الدراسات الاجتماعية مساعدة تلاميذه في تعلم كيفية اتخاذ القرار حول ما هو مهم وضروري تذكره، وكذلك التمييز بين المعلومة الضرورية للذاكرة العملية، والمعلومة الضرورية للذاكرة طويلة الأمد، والمعلومة الضرورية اللازمة للذاكرة التراكمية.

ومن الطرق المهمة والمثيرة، والتي تجعل التلاميذ يتذكرون المعلومات والأفكار، عرض هذه الأفكار بطرق تذكيرية وتقديمها، وهذا يعني طرحها بشكل ممتع ومثير إن أمكن. ولهذا نجد التلاميذ قادرين على تذكر الفيلم الذي شاهدوه – على سبيل المثال – في إحدى دور العرض، وغير قادرين على تذكر أي شيء ورد في كتاب ممل. وما يتذكره التلاميذ لا يعتمد فقط على ما هو ممتع أو مثير، بل إن تذكر معلومة ما يتطلب أحياناً عملاً وجهداً واضحين. وهناك عدة طرق يمكن للمعلم أن يساعد تلاميذه من خلالها في تعلم المعلومات وتذكّرها. ومن هذه الطرق:

1- العمل على تعزيز قدرة التلاميذ على التذكر، وهذا يتطلب انخراطاً في أداء المهام، والتمكن منها من خلال توفير كميات من المعلومات تتناسب ومستواهم. ويحتاج التلاميذ للشعور بأنهم على ثقة بقدرتهم على التذكر؛ فإذا شعر تلميذ ما بأنه غير قادر على حفظ المعلومة واسترجاعها، فإن ذلك سيخلق عنده صعوبة جديدة يجب التغلب عليها.

2- الفهم يسبق الحفظ، لأنه يمكن حفظ الكلمات التي لا تحتوي على معنى، ولكن الفرد يستطيع أن يتذكر ما يفهمه، ولا يستطيع تذكر المعلومة التي لم يفهمها في الأساس.

3- الحديث مع التلاميذ حول ما يملكونه من معلومات، فإذا استطاع التلاميذ ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة لديهم، فإن ذلك سيسهل عليهم استرجاع المعلومات.

4- اعمل على تنظيم المعلومات بطريقة منطقية؛ فعادة ما تكون المعلومات المنفصلة والمجزأة صعبة الحفظ، أما المعلومة الموضوعة ضمن نماذج وتصنيفات معينة، فإن من السهل استرجاعها.

5- زود الطلاب بأدوات استذكارية لمجموعة من المعلومات، وهنا يمكن استخدام الروابط والصور الإيضاحية لاستذكار المعلومات المطلوبة.

6- اجعل عملية التذكر عملية ممتعة قدر الإمكان.

من أجل تحقيق الهدف المبْتَغى من تذكر المعلومات بجميع أنواعها، فإن أفضل المداخل المستخدمة لتحقيق ذلك التمارين. ويجب أن نكون حذرين هنا، حيث يمكن للتمارين أن تكون بدون معنى، ومملة وخالية من الفائدة، إذا حولناها إلى عملية ذهنية بحتة. وبناءً عليه، فلا بد من إعداد التمارين بشكل حذر حتى يتمكن التلاميذ من تعلم ما هو مفيد وذو معنى. إنّ التمرين الجيد هو الذي يساعد المتعلم في وضع المعلومة ضمن سياقٍ منطقي ذي فائدة، بحيث يمكنه من استبعاد المعلومات غير المهمة أو الهامشية، والتركيز على ما هو مهم. ويجب كذلك أن يتضمن التمرين الجيد انخراط التلميذ بشكل كامل، فإذا وجد الطفل التمارين التي يشارك بها غير مريحة أو مملة، فإنه يبدأ بالتراجع، عنها ويحول تفكيره لقضايا خارج النشاط الصفي. لذلك فمن الضروري لهذه التمارين أن تحتوي على قدر من المتعة والتشويق.

وبشكل عام، فإن الذاكرة المرتبطة بوقائع سعيدة وإيجابية تكون أكثر حيوية، وأكثر ديمومة من الذاكرة المرتبطة بوقائع سيئة أو سلبية. ويمكن المساعدة في تذكر المعلومة بشكل أفضل عند توظيف أكبر عدد ممكن من الحواس بصفة مستمرّة.

ومن الطرق المفيدة في جعل التمارين ممتعة تحويلها إلى لعبة. ولكن ليست جميع الألعاب ناجحة؛ لأنّ من أهم شروط اللعبة أن يستمتع التلميذ فيها، وأن تقوم اللعبة بتغطية المعلومة الضرورية. وأفضل التمارين التي يستفيد التلميذ منها هي تلك التي تحافظ على انخراط غالبية التلاميذ ذهنياً في العمل لمعظم الوقت.

ويمكن تبني العديد من الألعاب المعروضة في برامج التلفزيون، أو النشاطات الرياضية، أو الألعاب الخاصة بالبطاقات داخل الصف، كنشاطات تعليمية ذات فائدة قصوى.

وليس بالضرورة أن تحتوي الألعاب على أسئلة حول حقائق معينة، بل على الألعاب أن تتيح الفرصة للتلاميذ للمشاهدة، والتعبير، وسماع المعلومة المطلوبة بشكل مكرر. ويمكن الاستفادة من الألعاب الخاصة بالمفردات، ومقاطع الكلمات وتشكيلها لعرض المعلومات؛ سواء التاريخية منها أو الجغرافية، مما يساعد التلاميذ في التعرف إلى هذه الكلمات أو الصور مراراً وتكراراً.

تدريس الخرائط والكرات الأرضية

من المهارات الضرورية التي يجب تدريسها في الدراسات الاجتماعية معرفة كيفية استخدام الخرائط والكرات الجغرافية. وتقوم هذه المهارات على المعرفة المكثفة للمفاهيم، وللمواقع، والحجم، وأسماء الأماكن المتعددة. لذلك فإن الخرائط والكرات الأرضية تزود التلاميذ بالمعلومات المهمة؛ التي من شأنها مساعدتهم على تعلم المزيد عن العالم المحيط بهم.

خطوط إرشادية حول استخدام الخرائط والكرات الأرضية

يجب أن نبدأ أولاً بجعل التلاميذ يشعرون بالراحة عند استخدام الخرائط والكرات الأرضية، وأن نجعلهم مهتمين بالمعلومات الوفيرة التي يمكن أن يستمدوها من خلال الرجوع لمثل هذه الخرائط والكرات، كذلك يجب أن نجعلهم قادرين على فهم أن هناك أنواعاً مختلفة من الخرائط، وأن تلك الخرائط يمكن أن تستخدم لأهداف متعددة.

وعند وصول التلاميذ إلى المرحلة المتوسطة، عليهم استخدام الخرائط للإجابة عن أسئلة معينة، ولحل المشكلات.

يمكن تعريف الكرة الأرضية "بأنها مجسم ثلاثي الأبعاد يمثل سطح الكرة الأرضية، أو قد يمثل أي جسم فلكي آخر". أما الخريطة فهي "مجسم ثنائي الأبعاد يمثل لنا منطقة أو مساحة ما". وبما أن الخرائط مجسمات مسطحة تظهر لنا مساحات ضخمة لسطح الأرض، فإن ذلك يعني تمثيلها بطريقة بعيدة عن الواقع نوعاً ما.

ومن المهم اختيار الخرائط والكرات الأرضية بطريقة حكيمة وحذرة تتناسب مع الغرفة الصفية. وللبدء بذلك يحتاج المعلمون لأن يتذكروا دائماً أن اختيار أفضل الخرائط والكرات الأرضية لدرس ما يعتمد على عدة عوامل منها:

1- الظروف التي يتم فيها استخدام تلك الخرائط.
2- عدد الطلاب الذين سيطلعون عليها (الصف بكامله؟ أم مجموعات صغيرة؟ أم فرد واحد فقط؟).
3- قدرة وخلفية ومستوى الطلاب الذين سيستخدمون هذه الخرائط.
4- الأهداف التي سيتم استخدام الخرائط لتحقيقها (ما نوع المعلومة التي تحتاج الخريطة لتوضيحها؟).
5- أنواع المهام التي يجب على التلاميذ إتمامها أو إكمالها.

عند شراء أو جمع الخرائط والكرات الأرضية الصفية، على المعلمين مراعاة الأمور التالية:

1- التكلفة النسبية.
2- الدقة.
3- مقروئية المادة.
4- الديمومة.

5- عدم كثافة المواد المطروحة في الخارطة أو الكرة الأرضية.

6- إمكانية الكتابة على مثل هذه الخرائط والكرات، مع إمكانية رسم أو مسح معلومات معينة، وهذا النوع من المعلومات يكون مفيداً جدّاً في الغرفة الصفية.

7- إمكانية تخزين هذه المواد، ذلك لأن المعلمين قد يكون لديهم مساحة محدودة.

8- الوظيفية، بمعنى إمكانية استخدام الخرائط لأهداف تعليمية متعددة الأغراض.

الخرائط والكرات الأرضية للصفوف الابتدائية

من أهم المفاهيم الجغرافية، التي يجب على الأطفال تعلمها، مفهوم "الخريطة". ويمكن تحقيق ذلك من خلال البدء برسم خرائط تعرض ما يرونه أمام أعينهم مثل خريطة للغرفة الصفية، أو رسم مواقع لبعض الأشياء الموجودة في أدراجهم. وبالإضافة إلى تفسير وتوضيح مفهوم الخريطة، يحتاج التلاميذ لاكتساب بعض المفاهيم الخاصة بالخارطة؛ مثل: الرموز التي تشير إلى وجود الاتجاهات، وأن الخرائط تستخدم الرموز، وأنّها وسائل توضيحية من شأنها تبسيط وتلخيص كم هائل من المعلومات. ويمكن تعزيز هذه المعلومات من خلال جعل التلاميذ يتتبعون خرائط مدرستهم، أو الأماكن التي يزورونها في الرحلات الميدانية. مثل هذه الخبرات تساعدهم على إدراك أن هذه الوسائل تمثل أماكن حقيقية، وتعلمهم أهمية الدقة والحجم النسبي للمكان المعروض في الخارطة. وهناك بعض الأفكار التي يمكن أخذها بعين الاعتبار عند تعليم الخارطة، واستخدامها بشكل فعّال في المراحل الابتدائية، وهي:

1- حاول أن تستخدم الخرائط بشكل أفقي، بدلاً من الشكل الطولي، لأن التلاميذ الصغار يرون العالم بطريقة أفقية وليس العكس.

2- قم بربط اتجاهات الخارطة بالعالم الحقيقي الذي يعيشه التلاميذ.

3- زوّد التلاميذ بخبرات متعددة للتعامل مع الخارطة ضمن مساحات صغيرة (مثل خارطة تخصّ المناطق المجاورة، أو خارطة للأماكن الترفيهية كالحدائق العامة وحدائق الحيوان).

4- قم بإعطاء التلاميذ الصغار العديد من الخبرات الحسية والتعبيرية المرتبطة بالخرائط، مثل استخدام الألعاب الخاصة بالصور المتقطعة، حيث يبدأ التلميذ بإعادة تكوينها لتعطي جسماً متكاملاً، أو بمتابعة الاتجاهات للشعور بالأماكن العالية والمنخفضة التي قد توجد على الخارطة، وبذلك يتم تعزيز أسماء الأماكن الجغرافية.

5- العمل على تصحيح المفاهيم الخاطئة السائدة حول الخرائط، من خلال ربط الأماكن الموجودة على الخريطة بمكانها الفعلي على الكرة الأرضية.

6- كلما سنحت الفرصة؛ كأنْ يمرّ ذكر اسم خاص بمدينة، أو موقع جغرافي معين في قصة ما، فإن من المفضل الرجوع إلى الخريطة بغرض توضيح الموقع.

7- تعريض التلاميذ لأنواع متعددة بسيطة وملونة من الخرائط، حتى يكونوا واعين تماماً بأن الخريطة قد تحتوي على صور ورموز، وبذلك نعلّمهم أن الأنواع المختلفة للخرائط تقدم أنواعاً متعددة من المعلومات.

8- تعليم التلاميذ مفاهيم أبعاد الخريطة والاتجاهات، ومفاهيم المساحات البسيطة والمعقدة.

9- وضع أهداف ذات طابع مليء بالتحدي، ومرتبطة بالمادة التعليمية الخاصة بالتلاميذ، وخاصّة المفاهيم الخاصة بالمساحة والموقع.

الخرائط والكرات الأرضية في الصفوف المتوسطة

يجب على التلاميذ في هذه المرحلة أن يتعاملوا مع الخرائط التي تحتوي على كميات مختلفة من المعلومات بطريقة استقلالية، وبما أنهم ينفقون مزيداً من الوقت في تعلم الثقافات المختلفة والأماكن المختلفة، فإن مزيداً من المعلومات تقدّم لهم على شكل خرائط وكرات أرضيّة. وعندما يكملون المرحلة الابتدائية فإنهم في المرحلة المتوسطة يتوجب عليهم قراءة الخرائط واستخدامها بطريقة تعكس إتقانهم لمهارات أساسية أربعة عند التعامل مع الخريطة. وهي:

1- قراءة الاتجاهات.

2- قراءة المسافات.

3- فهم رموز الخريطة.

4- ربط الخريطة بالعالم الواقعي والحقيقي.

ولا بد للتلاميذ في هذه المرحلة من فهم الأهداف الخاصة بالأنواع الأساسية لخرائط العالم، والخرائط الخاصة بموضوعات معينة، مثل: خرائط الأمطار، وخرائط الغطاء النباتي. والتلاميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى فهم عدد من المصطلحات المتعلقة بالخرائط والمعالم الأرضية.

أما المعلم في هذه المرحلة، فيجب عليه التعامل مع الخرائط بحذر ودقة، وعليه تطوير المهارات الأساسية للتعامل مع الخريطة. ويمكن اتباع الأفكار الخاصة بالتعامل مع الخرائط في المرحلة الابتدائية، وتطبيقها على المرحلة المتوسطة.

وفيما يلي بعض النقاط المهمة في هذه المرحلة بالذات:

1- يجب عدم الافتراض أن التلميذ لديه معرفة مسبقة، أو مهارة مسبقة للتعامل مع الخريطة، إلا إذا تم التحقق من ذلك مسبقاً.

2- المعلمون الذين لديهم مستوى عالٍ من الحماس والتوقعات لزيادة معرفة تلاميذهم بالخريطة، هم المعلمون الأكثر نجاحاً.

3- طرح أسئلة من خلال المناقشات والكتابة التي تتطلب من التلاميذ استقصاء المعلومات من الخريطة نفسها، أو من الكرات الأرضية.

4- عندما تطرح موضوعات تتعلق بالأماكن، فيمكن للتلاميذ استغلال وقتهم في تعيين هذه الأماكن على الخارطة أو الكرة الأرضية.

5- اعمل على توظيف الألعاب في تعيين مواقع معينة على الخريطة، واعمل على استخدام هذه الألعاب والأنشطة في أي وقت فراغ متاح.

6- تشكيل مراكز ولوحات إعلانات للتلاميذ الذين لديهم فضول حول الخارطة وأماكنها، مع إدراج بعض النشاطات الممتعة الخاصة بالخريطة.

7- إعداد نشاطات متعددة، مثل: البحث عن الكنز، ورسم خرائط تتعلق بالرحلات الميدانية التي يقوم بها التلاميذ، وهذا يعني استخدام الخارطة لتتبع أهداف معينة.

استخدام الخرائط

من أهم الأسباب التي تجعل تعلم مهارات التعامل مع الخريطة صعباً إلى حدّ ما، أن معظم الأنشطة المتعلقة بالخرائط تقوم فقط على طرح مجموعة من الأسئلة أو المهام، ويرى التلاميذ أن مثل هذه الأنشطة لا فائدة منها، ولا هدف من ورائها على الإطلاق. لذلك لا بد من تعريض هؤلاء التلاميذ إلى الخريطة بطرق تجعلها والأنشطة المتعلقة بها ذات معنى وفائدة.

ومن المثير للانتباه هنا أننا نعلم التلاميذ الخرائط بطرق مختلفة عن تلك التي نعلمها للكبار؛ فعندما نعلّمها للكبار فإنهم يحتاجون إلى استخدامها فعلاً، ويستخدمونها لعدة أسباب؛ منها: معرفة أين يذهبون ويتجهون، وكيف يصلون

إلى موقع ما، ومنها البحث عن طريق بديلة إذا حصلت أية مشكلة في العثور على المكان الرئيسي، أو مساعدتهم في اتخاذ القرار حول عمل جديد، أو تحديد موقع صديق أو قريب، أو معرفة طريق لمكان ما يقومون بزيارته، أو اتخاذ قرارات تتعلق بالعمل وتتطلب معرفة بالمسافات والطرق، ومراعاة المسافة وعلاقتها بمصادر الخدمات الرئيسية، وكذلك تحديد تأثير حالة الطقس على تنقلاتهم، وتحديد أماكن الاجتماعات.

وباختصار؛ فإن الكبار يستخدمون الخرائط للتخطيط وللفهم وحل المشكلات. ولسوء الحظ فإن تعلم الخرائط في المراحل المبكرة لا يحتوي على هذه الأمور المذكورة سابقاً، حيث يتم تدريس مهارات التعامل مع الخريطة بطريقة تجعلهم ينظرون إليها للإجابة فقط عن أسئلة معينة من أوراق العمل، وأحياناً لرسم وتلوين مواقع معينة. وبذلك يفشل التلاميذ في اكتشاف معانٍ مفيدة لاستخدام الخرائط؛ بحيث لا يرونَ فيها نشاطاً مفيداً في الحياة الواقعية.

ومن أهم الصعوبات التي يواجهها الطلاب أثناء تعاملهم مع الخريطة، أنهم ينظرون إليها كأداة عديمة الهدف، وأنهم لا يتعلمون استخدامها فعلاً للعثور على معلومات محددة، أو لمتابعة الاتجاهات. وهذا بحد ذاته يخلق سلسلة من المشكلات تتعلق بتطوير مفاهيم ومهارات تعلم الخريطة.

وفيما يلي بعض الأنشطة لاستخدام الخرائط التي يمكن للتلاميذ أن يشاركوا فيها، وهي نشاطات تتعلق بربط خبرة التلميذ بالتعامل مع الخريطة، وربطها كذلك بالمساحة المادية. وحتى نجعل هذه الأنشطة فعالة لا بد للتلاميذ من أن يدركوا أن هذه الأنشطة ذات أهداف منطقية، ولا بد من أن تحتوي هذه الأنشطة على مهام محددة قصيرة الأمد ومنظمة بشكل جيد.

1- قراءة الخريطة والبحث عن شيء محدد

إن البحث عن معلومة ما يحفّز التلاميذ لمتابعة الاتجاهات المطروحة على خريطة ما. وهذا النشاط عبارة عن تبني لعبة رياضية تتعلق بالاستكشاف، حيث يطلب من التلاميذ العثور على كنز ما من خلال تتبع اتجاهات معينة في أقصر وقت ممكن. وتعطى كل مجموعة بوصلة وشريط متر، كذلك تعطى مجموعة من الاتجاهات، أو خريطة تبين لهم المكان الذي يعثرون على الكنز فيه. ولكل مجموعة طريق مختلف عن المجموعة الأخرى. وهنا يتوجب على المعلم إعداد الخريطة مسبقاً للبحث عن الكنز؛ حيث يقوم بتوزيع خريطة الكنز إلى أجزاء ويضع كل جزء في زجاجة بلاستيكية أو علبة حديدية. بالطبع، لا يجوز توزيع هذه الأجزاء في أماكن بعيدة جداً أو في أوقات مبكرة جداً. حيث يكون من السهل العثور عليها، كما يجب أن تكون العلب جميعها منسجمة في اللون والحجم. لكن الخرائط الموجودة داخل هذه العلب تكون مميزة. وعند العثور على هذه الأجزاء تتم قراءة الاتجاهات التي تقود إلى أماكن جديدة، ويقوم كل فريق بتجميع قطع الخريطة المتناثرة، وهنا يتم توجيه هذا النشاط. ولا يجوز لأية مجموعة أن تفتح الأجزاء الخاصّة بالفريق الآخر، والفريق الذي يكمل أجزاء الخريطة في أقصر وقت ممكن هو الفريق الفائز.

2- سباق المواقع

يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات؛ كل مجموعة تحوي (6-10) ستة إلى عشرة تلاميذ. وإذا أمكن يقوم المعلم بالعمل مع مجموعة واحدة، في وقت معين، مع أخذ سجل دقيق للوقت الذي تستغرقه هذه المجموعة لإكمال المهمة المطلوبة مع تصحيح الأخطاء.

وكطريقة للمساعدة؛ يتم تحديد موقع ما لكل مجموعة، مثل: القلعة، أو المتحف، أو مبنى حكومي، أو السجن، أو المدرسة الثانوية، أو مصانع معينة،

أو مزارع معينة، وغيرها. تعطى المجموعات رسومات تبين الموقع المحدد بالتفصيل، وهنا يأتي دور المجموعة للجري والبحث عن هذا الموقع من خلال رسم حدود معالمه، ورسم الخصائص الداخلية لهذا الموقع بدقة متناهية باستخدام عيدان بلاستيكية وخيوط، حيث تقوم المجموعة بغرز العيدان بالأرض ويتم ربطها بالخيوط. ويمكن أن تعدّ هذه الخيوط كاتجاهات، مع الأخذ بالاعتبار الحجم النسبي وهكذا. ويتم تصنيف أجزاء الموقع تبعاً للجداول والأشكال المعطاة لهم، وعند الانتهاء من ذلك يتم فحص هذه النماذج وتقييمها؛ تبعاً لدقتها، والوقت الذي استغرقته المجموعة في إنهاء العمل، وحجم المساعدة التي قدّمها الآخرون.

3- البحث عن الوجهات

من أجل تحقيق ذلك، يحتاج التلاميذ إلى مزيد من العمل المتقدم. وهنا تحتاج هذه الأنشطة إلى نوع من العمل التعاوني مع العديد من الأفراد في المدرسة والمجتمع. وعادة ما ينصح بتوظيف متطوع مرشد لهذا النوع من المهام. والمهمة الاستهلالية لهذا النشاط هي التعرف إلى الأماكن الخاصة بالمجتمع، والتعرف إلى بيوت التلاميذ وأماكن العمل والمكاتب. يبدأ ذلك بالاعتماد على رغبة الناس من الأماكن المذكورة في مساعدة التلاميذ، أو المشاركة في تعليمهم وإنجاز مهمتهم.

ويتم رسم خريطة المجتمع، وتعيين أرقام معينة عليها؛ حيث يعثر التلاميذ هناك على شخص متعاون؛ بدون ذكر اسم أو عنوان للمكان الذي يبحثون عنه.

يعطى كل فريق نسخة من الخريطة تبين الأمكنة التي سيزورها، ويتم ترتيب هذه الأمكنة على شكل أرقام. ويتم تكليف المجموعات بفارق زمني قدره خمس دقائق بين كل مجموعة وأخرى. وتكون وظيفة كل مجموعة استخدام الخريطة للعثور على الأماكن المحددة وفق ترتيب معين. وعند كل وقفة للفريق

يتم تسجيل اسم الشخص أو الموقع الذي تم الوصول إليه، والوقت الذي استغرقه الفريق. وعلى كل فريق أن يتابع الإشارة المعطاة من الشخص المتعاون معه في المكان المحدد. والهدف النهائي لكل فريق هو الوصول إلى أماكن محددةٍ في ترتيب صحيح، وفي وقت محدد.

4- الخريطة الوهمية للمدرسة

يصمم هذا النوع من الخرائط عادة لمساعدة التلاميذ على فهم مفاهيم الرموز التي يستخدمونها ويوظفونها في الخريطة. يحاول التلاميذ تمثيل جزء من هذا العالم بوضعه على الخريطة. وهنا يتم توظيف مهارة الخيال، وهي مهارة تتطلب جهداً، لكنه جهدٌ يستحق المحاولة نظراً لأهميته في تعلم مهارات التعامل مع الخريطة.

كمية المساحة المستخدمة في هذا النشاط متنوعة، ويفضل استخدام مساحات واسعة؛ مثل: الكافتيريا، وصالة الجمباز، والصالة الرياضية. وهنا يتخيل التلاميذ أن المنطقة الموجودة في الخريطة هي جزء من منطقة جغرافية أوسع. ويمكن النظر مثلاً إلى هذه المنطقة كجزء من الحقول الذهبية في ولاية كاليفورنيا أو موقع فتح مؤخراً لبناء إسكانات، أو مخيم تابع للجيش. ويجب الإشارة هنا إلى أن حجم المنطقة الفعلية التي تم تخيلها أكبر بكثير من المساحة الموجودة فعلياً على الخريطة. وأول مهمة يقوم بها التلاميذ هي ترتيب وتصنيف خصائص المنطقة المعنية. ويمكن إضافة المفروشات الخاصة بالموقع إن أمكن، كما يمكن استخدام الكرسي كرمز للبناء، ورفّ من الكتب كرمز للهضبة... وهكذا. ويمكن استخدام رموز إضافية من خلال تصنيف الأوراق، وبعدها يقوم التلاميذ برسم الخريطة التي تم إعدادها لهم.

5- الطريقة الفضلى

يمكن استخدام الخرائط، وأسلوب تحديد الطريق الأفضل، كوسيلة فاعلة تساعد التلاميذ على الانتقال من مكان لآخر، حيث يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وتأخذ كل مجموعة خريطة للمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، ويتم وضع قائمة بالأعمال التي يجب أداؤها.

ويمكن أن تكون هذه المهمات مركزة للعثور على مواد شرائية (ليس بالضرورة شراؤها). قد يقوم التلميذ بتعيين المواقع التي يتم الشراء منها، أو العثور على الأماكن التي تعرض أسعاراً أفضل من غيرها. مثل هذه المهام قد تتضمن مشاركة تطوعية من أفراد المجتمع المحلي بحيث يكونون موجودين في مواقع مختلفة. ويمكن من خلال أداء هذه المهام مساعدة فئة كبار السن أو المعاقين.

تقوم كل مجموعة بتحديد الطريق الأفضل لأداء مهماتهم، وتحديد الوقت اللازم لإتمام هذه المهمات. وتعمل المجموعات بشكل جماعي تعاوني باستخدام الخريطة، وعليها تخطي الصعوبات التي قد تواجهها؛ مثل: التلال، أو الأماكن غير المصنفة، أو العناوين، أو الطرق المزدحمة بحركة السير، مما قد يعيق حركة المجموعة خاصة عند قطع الشوارع. ولا بد من الإشارة هنا إلى أن هذه الصعوبات التي قد يواجهها التلاميذ يرافقها كذلك معدات عديدة يحملها التلاميذ معهم. ويجب تزويد المجموعات بالخطة الخاصة بالطريق، وخطة بالوقت المسموح. وبعد الانتهاء من المهمات تُناقش البدائل والطرق الأفضل التي كان من الممكن اتباعها. ويمكن للتلاميذ مناقشة العوامل التي تؤثر على مسيرة الخطة وإنجازها.

6- رسم الخريطة اعتماداً على الذاكرة

نقوم هنا بإفساح المجال أمام التلاميذ لرسم خارطة ما بالاعتماد على ذاكرتهم، وتكون هذه الأماكن قد زارها التلاميذ من قبل؛ مثل: حديقة الحيوان،

أو متنزه عام، أو حديقة للتسلية، أو موقع تاريخي. ويمكن للمعلم بعد الانتهاء من الرسم أن يحضر الخريطة الفعلية، ويقارن بين تنفيذ رسم التلميذ والرسم الحقيقي.

7- تصنيف الخريطة

يقوم المعلم بتزويد التلاميذ بخرائط، بدون ملصقات، لأماكن معروفة، ويقوم التلميذ بتعيين هذه الأماكن، ويمكن أن يكون المكان معروفاً للتلميذ بحيث يكون قد زاره مراراً، وقد يكون لحي محلي يعيش فيه التلميذ أو زاره عدة مرات. وإذا تمت زيارة هذا المكان من قبل، فإن هذا من شأنه أن يحسن مهارة الملاحظة لدى التلميذ.

8- ما هو المنشأ؟

يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، حيث تعطى كل مجموعة خارطة للعالم، ولائحة بعشرة منتجات أو عشرة حيوانات أو عشر نباتات. وباستخدام بعض الكتب المرجعية يقوم التلاميذ بتحديد المواقع أو المدن التي تنتج هذه المواد. وبعدها يقوم التلاميذ باختيار وأقصر الطرق الممكنة للوصول إلى ذلك الموقع.

9- الطريق الأقصر لتحديد المنشأ

يقوم المعلم بإعطاء لائحة تتكون من عشرة أسماء لحيوانات، ويطلب من التلاميذ إعادة كل واحد منها إلى موطنه ومنشئه الطبيعي. وعلى التلاميذ أن يكتشفوا أقصر الطرق التي يمكن لهذه الحيوانات سلوكها للوصول إلى موطنها الأصلي بطريقة آمنة. وهنا لا يتم الأخذ بعين الاعتبار أوزان هذه الحيوانات، ذلك لأن اللائحة قد تضم حيوانات ثقيلة الوزن، وقد تضم حيوانات مفترسة.

10- رسم خريطة خاصة بأنشطة المدرسة

يقوم التلاميذ بإعداد خريطة للمدرسة من أجل القيام بنشاط مدرسي ما، ويمكن للمدرسة أن تستفيد من هذه الخريطة لإقامة كرنفال مدرسي، أو رحلة ميدانية على الأقدام، أو تحديد موقع حفلة للصف المدرسي، أو سهرة لأولياء الأمور.

11- رسم القصة على شكل خريطة

يقوم التلاميذ برسم القصة على شكل خريطة مماثلة للتقارير الملخصة للكتب، حيث يحتوي هذا النوع من الخرائط على المناطق الجغرافية. يستخدم التلاميذ أدوات التخمين، أو العبارات المباشرة التي يصدرها المؤلف في كتابه، أو المعالم العامة؛ حيث يقومون بتحريك الشخصيات الواردة في القصة على هذه المعالم. ويمكن استخدام خرائط داخلية أو خارجية لتحقيق هذه المهمات. ويمكن كذلك رسم الخرائط وتحديد معالمها لقصص خيالية وغير واقعية.

تحذير وإرشاد

اعتماداً على سياسة المدرسة، فإن هذه النشاطات يتم إعدادها بطريقة تسمح بأخذ التلاميذ إلى الأحياء المختلفة. كما أن سياسات المدارس المحلية، وتعاون المجتمع والجيران، تلعب دوراً هاماً في أداء مهمات الاكتشاف وتحديد الأماكن. ويجب على المدرسة مراعاة عنصر الأهالي والمتطوعين في إنجاز النشاطات السابقة. وعلى كل حال يمكن تعديل أي نشاط من النشاطات السابقة ليتلاءم مع بيئة المدرسة وسياستها.

مفاهيم الوقت ومهاراته

لدى التلاميذ إدراك ووعي تام لعامل الوقت. وعند تطوير مفاهيم الوقت والمهارات المتعلقة باستخدامه، فإن إدراك عامل الوقت يساعد التلميذ في فهم التاريخ؛ حيث يساعده في فهم أفضل للحوادث التي تأخذ مجراها في حياته

الخاصة. ويجب أن يصبح فهم التلاميذ للوقت ومفرداته أكثر تخصيصاً من السابق خاصة بعد الانتهاء من المرحلة الابتدائية.

يبدأ التلاميذ بفهم مصطلح الوقت من خلال خلط غامض ومختصر للوقت في حياتهم، واللغة التي يستخدمونها للإشارة للزمن قد تكون مربكة أحياناً. فعلى سبيل المثال، عندما يقول أحدهم بعد ثانية أو بعد دقيقة، فهو هنا لا يعني بدقة أن الدقيقة تساوي ستين ثانية. في الواقع إن الإشارة إلى الزمن في عالم التلميذ قد يعني ساعات عديدة؛ بينما هو في الواقع يعني وقتاً قصيراً للغاية. كما أن الإشارة للزمن بالنسبة للتلاميذ قد يكون لها معانٍ كثيرة وواسعة؛ فمصطلح "الغد" قد يعني فقط الغد، أو قد تكون كلمة تستخدم لتعني شيئاً لا يمكن أن يحدث إلا بعد عدة أيام، أو قد لا يحدث على الإطلاق، تبعاً لتفكير التلميذ. وهنا تأتي وظيفة المدرسة لمساعدة التلاميذ في توضيح الإشارات الزمنية الغامضة وتمييزها، وجعلها أكثر تحديداً.

فهم الأطفال للزمن:

فيما يلي وصف لمفهوم الأطفال للزمن في كل مرحلة عمرية:

المرحلة العمرية بالسنوات	وصف المرحلة
3-5 سنوات	قادر على تتبع الأحداث اليومية، وقادر على ترتيب أفراد عائلته حسب أعمارهم.
6-8 سنوات	قادر على استخدام الأرقام التاريخية لتمثل الأحداث في الماضي، ويستطيع ربط التاريخ بالأحداث الرئيسية مثل عيد الميلاد المجيد وربطه بـــ12/25 من كل عام.
9-11 سنة	يصبح التلميذ قادراً على ربط الأشخاص والأحداث مع المعلومات الواردة في الكتاب مثل

	المراحل الاستعمارية.
12-14 سنة	قادر على استخدام استراتيجية تصنيف الوقت، وتتحسن هذه الاستراتيجية مع مرور الوقت مثل تصنيف الزمن: عقد، قرن... إلخ.

وعندما ينمو مفهوم الزمن، وتنمو القدرة على التعامل معه، يبدأ التلاميذ بالتركيز على الإشارات الزمنية الخاصة بالساعات أو بالتقويم السنوي، كما يبدأون بإدراك أن الطريق لفهم الوقت هو رؤية الوقت من خلال مساحة معينة، وأن تصور الوقت يساعدهم في فهم أفضل للأحداث وربطها بعضها مع بعض.

في هذه العملية يبدأ التلاميذ بتعلم ما يلي:

1- المعاني المتعددة المتعلقة بالزمن، والمصطلحات الخاصة به.
2- تحديد المعاني الخاصة بمصطلحات الزمن وتصنيفها: (ثانية، دقيقة، ساعة، يوم، شهر، سنة، عقد، ألفية... إلخ).
3- يدرك التلميذ كيف يمكن تمثيل الزمن مع المسافة (ربط ذلك بالساعات والتقويم الزمني).
4- معلومات عن الساعات.
5- معلومات عن التقويم الزمني.
6- معلومات عن أنواع أخرى من الحدود الزمنية.
7- تسلسل الزمن والأحداث.
8- الأحداث المرتبطة بعضها ببعض.

من هنا يبدأ التلاميذ بتعلّم الوقت عن طريق تطوير إشارات ذات دلالة ومعنى. فمثلاً؛ الجدول الزمني لليوم المدرسي هو من الأدوات الرئيسية التي يمكن استخدامها لتعليم التلاميذ مفهوم الزمن، وتدريسهم عمل الساعات، وبذلك يكتسبون إشارات زمنية قصيرة الدلالات. ويمكن لهم الاستفادة من الجداول

الزمنية؛ مثل العطل الرسمية التي تتخلل الدوام المدرسي، ويمكن كذلك الاستفادة من الخبرات الحسية المتعددة التي يمكن أن تضيف معنى للأحداث الزمنية. إنّ ربط هذه الخبرات الحسية بتواريخ من شأنه مساعدة التلاميذ على تذكر الزمن والحدث الذي جرى آنذاك.

ويُعدّ التقويم الزمني من أهم الإشارات الزمنية التي يبدأ التلاميذ بالتعرض لها في المدرسة. فعلى سبيل المثال، المعلمون في مرحلة ما قبل الابتدائية، أو في المرحلة الابتدائية، يستخدمون المساحات التي تتجه عيون التلاميذ إليها، كذلك يتم وضع الساعات على الجدران الأربعة للغرفة الصفية، مع وجود التقويم الزمني على مدار العام، ومن خلال هذا التقويم يتم عرض الفصول الأربعة، والأشهر، وكذلك الأسابيع، وتواريخ بدء الدراسة، ونهاية الدراسة، والعطل المدرسية، والأزمنة المتعلقة بتواريخ ميلاد التلاميذ. مثل هذا المخطط الزمني يدعم المفهوم الذاتي للزمن، ويعكس الصعوبة التي يواجهها التلميذ في فهم تغير الزمن.

وتعلم العلاقات السائدة بين الأحداث والأشخاص من خلال المخطط الزمني يحتوي على نشاطات عدة منها:

1- جعل التلاميذ يرسمون مخططاً زمنياً لحياتهم.

2- ترتيب التلاميذ وأعمارهم حسب تواريخ ميلادهم.

3- فسح المجال للتلميذ لتتبع المسار الزمني لعائلته مع تتبع أجداده زمنياً.

الجدة الأولى

الجدة الثانية

الجدة الثالثة

الأم

أنا (الطالب)

4- مساعدة التلاميذ على رسم الحدود الزمنية، حيث يقوم كل فرد بتمثيل الأحداث والشخصيات التاريخية. يمكن الاستعانة بالطباشير أو الأشرطة لرسم المسافات الزمنية على الأرض لتمثيل العقد أو القرن أو الألفية... وغيرها.

ويمكن استخدام الأزياء والثياب لتعكس المفهوم الزمني؛ لإضفاء نوع من المتعة لتعليم مهارة الزمن، كذلك يمكن رسم الخطوط الزمنية مع أشخاص محددين، مثال ذلك الاختراعات التي غيرت حياتنا؛ أو رسم خطوط زمنية للعلاقات السائدة بين أحداث مهمة عبر تاريخ زمني طويل الأمد.

5- إشراك التلاميذ في الاختبارات على شكل ألعاب؛ يستطيعون من خلالها عمل مخطط زمني خاص بهم، ويجيبون من خلالها عن الأسئلة المتعلقة بالزمن وروابطه.

6- قم برسم حدود تقويم زمني من خلال استخدام حبل الغسيل، حيث يقوم التلاميذ بإضافة الأحداث التي يناقشوها، ويتم إضافة قطعة قماش جديدة مع كل حدث تاريخي جديد باستخدام ملاقط للملابس.

7- قم بجعل التلاميذ يصنّعون مجسمات تدل على الزمن، ويمكن أن تكون هذه المجسمات من اختراعهم الذاتي، أو ربما استوحوها من مصادر أخرى.

8- قم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات من (3-4) أفراد، ووزع بطاقات، ثم اطلب منهم أن يقوموا بترتيب العطل المدرسية حسب تسلسلها الزمني.

المهارات الاقتصادية

من أهم المهارات الاقتصادية التي يبدأ التلاميذ اكتسابها في المرحلة الابتدائية؛ تلك التي تتعلق بإدراك دورهم كمستهلكين، على الرغم من أنهم

بحاجة إلى تعلم المزيد عن كيفية عمل بعض المنتجات. ومن أهم المجالات الاقتصادية التي يحتاج التلميذ للتعامل معها:

1- مفاهيم تتعلق بالنقود.
2- إدارة المال والوقت.
3- فهم الاحتياجات والمتطلبات.
4- مفاهيم تتعلق بالقيمة والسعر.
5- الفرق في أساليب التسوق.
6- صرف العملة.
7- مهارات بنكية.
8- الاعتماد التجاري.

بالطبع، هناك المئات من النشاطات المختلفة التي يمكن استخدامها لتعليم التلاميذ الدخول في عالم الاقتصاد الذي يعيشونه. في الرياضيات مثلاً، يمكن أن تكون الأموال، وتكلفة البضائع والخدمات، وسيلة مفيدة تساعد في إعطاء أساليب ذات فائدة لتعليمهم مفهوم الحساب.

ويمكن خلق مواقف إشكالية افتراضية متعلقة بالعملية الاقتصادية، ويمكن استخدام هذه المواقف مع كافة المستويات. حتى في مرحلة الروضة يكون لدى التلاميذ تفكير اقتصادي. ويمكن عرض هذا التفكير في أماكن عديدة من الغرفة الصفية، أو حتى في المطبخ، أو في ركن مكتب البريد في الصف... وهكذا.

ومن أهم النشاطات الممتعة للتلاميذ المتاجرة بالأشياء، فالألعاب الخاصة بالمتاجرة يمكن أن تزود التلاميذ بالتجارب والقواعد الأساسية لمناقشة مفهوم القيمة النسبية للشيء، فالعديد من الألعاب الاقتصادية في هذه المرحلة تقوم على التعامل بالميزانية وتوزيع الموارد.

ومن أهم النشاطات التي من شأنها بناء مهارات تتعلق بالاقتصاد والحساب:

1- التخطيط لعطلات ممتعة.
2- ألعاب البيع والشراء والمقايضة.
3- ممارسة تبادل الأموال من خلال الألعاب.
4- تمثيل نشاطات من شأنها توظيف توزيع لعب الأدوار لتبادل البضائع والخدمات، وإجراء أدوار تتعلق بالنقود والتعامل مع الشيكات.
5- التخطيط للميزانية (مثل ميزانية الصف لرحلة ميدانية، أو نشاطات تتعلق بالميزانية الخاصة بطعام التلاميذ).
6- ألعاب ونشاطات تتعلق بالتكلفة والأسعار، مثل ألعاب سوق الأوراق المالية (البورصة)، وأسعار البيوت والسيارات وغيرها.
7- إعداد نشاط في المدرسة يتم خلاله تحقيق مبيعات لأدوات معينة، ويتم منح الجوائز لمجموعات العمل.
8- التظاهر بتبادل العملات من مختلف البلدان.
9- إشراك مواهب التلاميذ لبناء مفهوم القيمة الشرائية.

النظر إلى الخلف

تقدم المهارات المتعلقة بالدراسة ميزة الحصول على الأفضل عند مواجهة التلميذ لأية مهمة تعليمية. ومن أهم المهارات الدراسية، معرفة كيفية العثور على المعلومة الضرورية، والقدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بهذه المعلومة. وتتضمن المهارات الدراسية أيضاً القدرة على تنظيم والمعلومة ذاتها وتذكّرها.

وهناك بعض مهارات الدراسة التي تبدو ذات أهمية خاصة للدراسات الاجتماعية؛ مثل مهارة التعامل مع الخرائط والكرات الأرضية بطريقة أكثر فاعلية إذا تعرض التلاميذ للعديد من التجارب والمشكلات الخاصة بالخريطة أو الكرة الأرضية. إن المعلم الجيد هو الذي يوظف الخريطة ويستخدمها لتحقيق هدف ما، وهو الذي يستخدم الخريطة لتدريس مفاهيم المسافة والاتجاهات والأبعاد. ويجب أن تكون الخريطة واستخدامها لهدف داخل الغرفة الصفية، مع وجود نشاطات قرائية متعددة ومرتبطة بها ارتباطاً مباشراً.

ويمكن التأكيد هنا على ضرورة جعل الخارطة ممتعة وضرورية؛ بحيث توفر العديد من الألعاب التي يستمتع التلميذ أثناء قيامه بها، واستخدامه لتلك الخريطة.

وتتطلب مهارات الزمن العديد من الأنشطة مع وجود مصادر ومواد محسوسة، من شأنها زيادة وعي الطالب للزمن، وهنا تظهر أهمية الساعات ولوائح التقويم الزمني لتعزز مفهوم الزمن لديه.

وبما أننا في مجتمع يحتاج إلى تطوير مهاراتنا الاقتصادية، فإن هذه المهارات تأتي لتشكل أهمية كبرى للحفاظ على المجتمع. ويحتاج التلاميذ إلى الخبرات المرتبطة بالمال، وزيادة إدراكهم لمفهوم الإيداع والبنوك والميزانية وأمور أخرى تتعلق بالاقتصاد.

الاختبار الذاتي

1- عدد بعض الطرق التي يمكن من خلالها خلق حافز "كولومبس" عند التلاميذ؟

2- لماذا يقال عادة أن حقل الدراسات الاجتماعية مبني في الأساس على المعلومة؟

3- ما الأمور التي يمكن للمعلم أن يتبعها من أجل مساعدة التلاميذ على تعلم المعلومة الأساسية الضرورية؟

4- ما أداة الاستذكار؟

5- ما الفرق بين الخريطة والكرة الأرضية؟

6- ما الخطوط العريضة التي يجب مراعاتها عند استخدام الخرائط والكرات الأرضية وتوظيفها في المرحلة الابتدائية؟

7- لماذا يعدّ ضرورياً تعليم الخريطة بطريقة تجعل التلميذ يرى في الخريطة أداة لحل المشكلات؟

8- ما المفاهيم المتعلقة بالزمن، والتي يحتاج التلاميذ لتعلمها؟

المراجع

Vukelich, R. and Thornton, S. J.(1990). Children's understanding of historical time: implications for instruction. *Childhood Education*, 67 (Fall), 22-25.

القراءات المقترحة

McClure, J. (1989). Practical map examinations for geography. *The Social Studies*, 80 (July/August), 159-162.

Muir, S. P., and Cheek, H. N. (1991). Assessing spatial development: implications for map skill instruction. *Social Education*, 55 (September), 316-319.

Rae, C. (1990). Before the outline-the writing wheel. *The Social Studies*, 81 (July/August), 178-180.

Turner, T. N. (1990). Brainstorms. Glenview. III.: Scott Foresman. Young, T. and Schiene, V. (1992). Writing to learn in social studies. *Social Studies and the Young Learner*, 5 (September/October), 14-16.

Young, T. and Schiene, V. (1992). Writing to learn in social studies. *Social Studies and the Young Learner*, 5(September/October), 14-16.

8

الفصل الثامن

تعليم التفكير ومهارات التعلم

تعليم التفكير ومهارات التعلم

النظر إلى الأمام

تتناول الدراسات الاجتماعية موضوع التعليم بطريقة مختلفة عن العلوم الأخرى، وذلك بفضل أسلوب حل المشكلات الذي يقع منها موقع القلب من الجسم.

وترى الدراسات الاجتماعية أنه يجب على المعلم الذي يستخدم أسلوب حل المشكلات في تدريسه أن يؤمن بأهمية قدرة الطالب على خلق نمط تفكيري خاص به؛ بحيث يصبح المعلم في المستقبل طرفاً ثانوياً وذا دور إرشادي للطالب في عملية التعلم. والسبب في ذلك يعود إلى أن الهدف الأساسي من التعليم هو أن يصبح المتعلم على درجة أكبر من الاستقلالية.

والمتعلم المستقل لا يعرف، فقط، كيف يمكن العثور على المعلومات التي يحتاجها، ولكنه يعرف متى يبحث عن تلك المعلومات، وعن أيّ شيء يبحث. يتعامل المتعلم المستقل مع كل موقف، ومع كل مشكلة يواجهها، من خلال شبكة متنوعة من الأفكار يقوم بتوظيفها لحل مثل هذه المشكلات. وتعدّ هذه الشبكة المكونة من أفكار متنوعة جزءاً مهماً من نظرة التلميذ الشمولية للعالم المحيط به. ومن خلال هذه الأفكار يحدد كيفية التعامل مع هذه المواقف، ويحلّ المشكلات التي يواجهها في حياته. وبناءً على ذلك، فإننا إذا عَددْنا أن الهدف الجوهري للتعليم هو تطوير التلميذ وتطوير التعلم المستقل، فلا بد حينئذٍ من تعليم تلاميذنا كيفية التفكير بدلاً من تعليمهم بماذا يفكرون. والخطوة الأولى في تعليم التلاميذ كيفية التفكير هي مساعدتهم على تطوير أنواعٍ صحيحةٍ من الأفكار.

تعدّ مهارات التفكير من القضايا التي يزداد الاهتمام بها في حقل الدراسات الاجتماعية، ففي نهاية العقد الثامن من القرن العشرين، حاول عدد من اللجان الوطنية في الولايات المتحدة توجيه الدراسات الاجتماعية الخاصة بالمدارس الابتدائية للقرن الحادي والعشرين. ومن هذه اللجان "لجنة المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية"؛ التي أشارت إلى أن برامج الدراسات الاجتماعية مسؤولة بشكل خاص عن إعداد الشباب، وعن اكتساب مهارة حل المشكلات التي تواجه أفراد الشعب باستمرار. وقد قامت لجنة أخرى، خاصة بالدراسات الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة، بالتركيز على حل المشكلات بشكل تعاوني، حيث أشارت إلى أن مهارات القراءة والكتابة والحاسوب هي مهارات أساسية ومهمة، ولكنها ليست كافية للطفل الذي يريد أن يعيش في عالمنا الحالي. وقد قدمت هذه اللجنة تقريراً عام 1989 أشارت فيه إلى أهمية تعزيز التفكير الناقد، وتطوير الاتجاهات الإيجابية نحو الذات ونحو الآخرين.

مؤخراً تم تعيين لجنة جديدة من قبل المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية تعدّ هي الأقوى على الإطلاق، حيث تلقت الدعم والتمويل المالي من مؤسسة "كارنيجي" (Carnegie Foundation)، ومؤسسة "روكفلر" (Rockefeller Foundation)، ومؤسسة "ماك أرثر"(MacArthur Foundation)، وأخيراً من المؤسسة الوطنية للجغرافية (National Geographic Society)، كما تلقت الدعم من المؤسسة الأمريكية للتاريخ (American Historical Association).

وبعد سنتين من التحضير والإعداد، قامت اللجنة بإعداد تقرير يدعى "رسم خطة الطريق للدراسات الاجتماعية في القرن الحادي والعشرين". يقوم التقرير على وضع مجموعة جوهرية من الأهداف الخاصة بالتلاميذ. ويتضمن التقرير كذلك تطوير وجهات النظر حول خبرات التلاميذ، ليتمكنوا من رؤية أنفسهم كجزء من النظام الإنساني المليء بالمغامرة في المكان والزمان. ويؤكد

التقرير على أهمية تطوير الفهم الناقد لتاريخ الولايات المتحدة، وجغرافيتها، واقتصادها، وسياستها، والفهم الناقد للمؤسسات الاجتماعية في أمريكا وثقافتها وقيمها، بحيث يشمل هذا الفهم الناقد لهذه الأمور على وحدتها وتشابهها، وكذلك على اختلافها.

كما ينص هذا التقرير على تطوير الاتجاهات والمواقف الناقدة والتفكير التحليلي الملائم لدراسة الظروف الإنسانية. ومن غير المرجح أن تعمل الدراسات الاجتماعية؛ التي تتبع أسلوب العرض، على تطوير مهارات التفكير للتلاميذ. فمثل هذه المهارات تتطلب مشاركة التلاميذ وانخراطهم في عملية التعليم، وبالتالي فإن هذه المشاركة تعني تفعيل أسلوب المناقشة في التعليم، وتفعيل اختبارات المعلمين وأسئلتهم، وتحديد المهام بعناية.

هل تستطيع؟ هل؟

هل تستطيع:

1- تذكر ثلاث طرق يستخدمها المعلمون في تعليم التلاميذ التفكير بشكل منطقي؟

2- التعرّف إلى بعض الوظائف الذهنية والفكرية التي لها علاقة مباشرة بالتفكير الناقد؟

3- التمييز بين أنماط متنوعة ومختلفة لحل الواجبات التي تحتاج لحل المشكلات؟

هل:

1- تعرف كيف يمكن للمعلم أن يساعد الأطفال في فهم والمعلومة وتذكّرها؟

2- تعرف ماذا نعني بالخطوط العامة للقصة؟

مهارات التفكير المتعلقة بالملاحظة والاستماع والفهم

يستخدم مصطلح "مهارات التفكير" عادة من منظور واسع، لذلك فإن هذا المصطلح يعطي معاني كثيرة. وبشكل عام، فإن مهارات التفكير مرتبطة بجميع العمليات العقلية، أو الذهنية، التي يستخدمها الفرد من أجل الحصول على المعلومة وتفسيرها واسترجاعها. كذلك فإن مهارات التفكير مرتبطة بجميع العمليات الذهنية التي يستخدم التلميذ من خلالها هذه المعلومة، مع امتلاك إمكانية حل المشكلات. وعادة ما يتلقى التلميذ هذه المعلومة بطرق عدة أهمها: الملاحظة، والاستماع والقراءة.

الحصول على المعلومات والأفكار عملية حسيّة؛ حيث يستخدم الفرد جميع حواسه لجمع المعلومات. وهناك دليل واضح على أنّ عملية تعلم العديد من الأطفال والكبار تكون سهلة أكثر عندما يوظفون الحواس مجتمعة. ولذلك فإن على المعلمين أن يستخدموا المصادر المتاحة التي من شأنها تعزيز استخدام الحواس جميعها في عملية التعلم. ولكن يجب أن نشير هنا إلى أن عملية الاستماع والملاحظة الهادفة عبارة عن مهارتين يمكن تدريب التلاميذ على اكتسابهما؛ من خلال إجراءات منظمة وموجهة في نفس الوقت. وبسبب ذلك يحتاج المعلم لمساعدة التلميذ على اكتساب هذه المهارات الأساسية بطريقة منظمة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن اكتساب الأفكار والمعلومات وتذكرها يمكن أن يتحقق من دون فهم هذه الأفكار أو تلك المعلومات؛ فعلى سبيل المثال، يمكن لأي فرد أن يحفظ مجموعة من الكلمات التي لا يكون لها أي معنى. والعديد من الكبار لا يزالون يحفظون أشياء من طفولتهم، ولكن من جانب آخر فإن المعلومة أو الفكرة يمكن اكتسابها وحفظها بشكل أسهل إذا استوعبها الفرد وفهمها. ومن أهم العوامل التي تلعب دوراً في تحسين فهم المعلومة معرفة والمعلومة الجديدة

وربطها بالمعلومة التي يعرفها الفرد سابقاً، لذلك فإن طريقة عرض المعلومة الجديدة عنصر مهم وحاسم في فهم المعلومة، وقد يلعب دوراً أهم من المعلومة الجديدة نفسها.

لقد استخدم مصطلح "المخطط" لوصف عملية الربط بين المعلومة الجديدة والخبرات السابقة. ويطلق هذا المصطلح على الطرق المتعددة التي نحصل من خلالها على معلومات أو معارف بحيث يتم تجميعها داخل عقولنا. ومن أجل تحقيق هذا الربط يقوم الفرد منا بالبحث عن افتراضات، وعن أوجه التشابه والاختلاف، وربط المعلومة بشكل عام مع خبرات الفرد نفسه، ومع وضعه السائد.

وهناك عامل آخر مرتبط بعملية الاستيعاب والفهم، وهو عامل يعرف في المراجع بـــ"العملية ما بعد الذهنية" أو "ما بعد المعرفية" (Metacognition) وهو مصطلح يخص وعي الفرد وإدراكه للعمليات الذهنية التي يقوم بها. ويشير المصطلح كذلك لوصف وعي الفرد وإدراكه للطرق التي يتم فيها تنظيم المادة القرائية، وكذلك فهم الأنماط التي تلعب دوراً في تفسير الأحاديث الصادرة عن المتحدثين أو المتكلمين؛ بمعنى أن يكون الفرد مدركاً للعمليات الذهنية التي يقوم بها أثناء أداء نشاط استيعابي ما. وتدعم البحوث هذه الفكرة، حيث ترى أن الفرد القادر على تشكيل خطوط عريضة يطلق عليها "خريطة القصة" التي يستمع لها، أو للمادة القرائية التي يقرأها، أو المادة المقروءة شفهياً له، فإنه يكون لديه فهم أوسع وأشمل للمادة المعنية.

توحي هذه الفكرة بعدة أبعاد لتعليم الدراسات الاجتماعية، ومن أهمّها أن تعليم الدراسات الاجتماعية يجب أن يكون مبنياً على أساس قوي، ومعرّفاً بشكل جيد، ويتم توصيله بشكل يعتمد على سرد الحبكة أو القصة. لذلك يجب التأكيد على مظهر سرد القصة وحبكتها حتى على مستوى تدريس تاريخ أي ثقافة من

ثقافات المجتمع. وإذا فشل المعلم في تحقيق هذا العنصر، فإن ذلك سيجعل التلميذ يخوض في عالم غامض، وبالتالي لن يفهم الموضوع بصورته الحقيقية.

ومن الإيحاءات التي تشير إليها فكرة "خريطة القصة" فكرة إعطاء الطلاب خطوطاً عريضةً عن المادة قبل الاستماع إليها أو قراءتها، أو حتى دراستها. ويعني ذلك أن يزود المعلم تلاميذه بمراجعات واضحة وحساسة للمواد الشفهية والبرامج المسموعة والمرئية والمواد المقروءة قبل أن يتعرض التلميذ للمادة المعنية. وعندما يقوم المعلم بتقديم مراجعات تعكس المادة المطلوبة، فإن ذلك يساعد في تطوير مهارات التلاميذ ما بعد الذهنية أو ما بعد المعرفية. لذلك فإننا نرى الأبحاث والخبرات التعليمية تركز على أن هذه المراجعات تزيد من عملية التعلم بشكل ملحوظ. وتشمل هذه المراجعات عموماً وبشكل جزئي "أسئلة المعلمين" التي يمكن تمكين للتلاميذ من خلالها الانخراط فكرياً في عملية التعليم، وبالتالي المشاركة الفاعلة في صياغة خطوط عريضة وواضحة للمادة المدروسة.

وبشكل عام يمكن للمعلم أن يساعد التلميذ على فهم المعلومة وتذكّرها باستخدام بعض المبادئ البسيطة. هذه المبادئ هي:

1- ربط المعلومة الجديدة مع الخبرات والمعلومات السابقة التي يمتلكها التلميذ.
2- ربط كل جزء من المعلومة الجديدة بمعلومات سابقة باستخدام أنماط وطرق يمكن للتلاميذ اتباعها.
3- تكرار المعلومة وأنماط ربطها من وقت لآخر.
4- تزويد التلميذ بهدف عملية التعليم.
5- إعطاء التلميذ فرصةً للتمرين وتقديم التغذية الراجعة.

التفكير المنطقي ومهارات التحليل

عندما يبدأ الفرد بالملاحظة، والاستماع، والقراءة مع الفهم، وعندما يبدأ الفرد بمعرفة أشياء عامة عن الموضوع المطروح، فإنه يصبح من المفيد هنا أن توضع المعلومة في بناء أو هيكل منطقي. يبدأ التلاميذ هنا بالبحث عن العلاقات والروابط لوضع المعلومة مع المعلومات الأخرى، ويبدأ توظيف مهارة التخمين وإطلاق أحكام بناءً على المعلومة المطروحة. كذلك يتعرف التلميذ هنا على أهمية المعلومة وعلاقتها بالمعلومة الأخرى، ويبدأ بالتمييز بين الأدلة سواء أكانت أدلة جزئية، أم أدلة مقنعة، أم أدلّة حاسمة، أم أدلّة استنتاجية.

أما فيما يتعلق بالدراسات الاجتماعية، فإن المعلم يمكن أن يساعد التلاميذ على اكتساب التفكير المنطقي ومهارات التحليل من خلال ثلاث طرق هي:

1- طرح النموذج (مثال يحتذى به).
2- المناقشة.
3- التطبيق الموجه والتغذية الراجعة.

وتلعب أسئلة المعلم والواجبات الهادفة دوراً هاماً في تعزيز هذه الطرق الثلاث. وفيما يلي بعض المهارات التفكيرية المنطقية المرتبطة بالدراسات الاجتماعية، والتي يحتاج الطالب لاكتسابها، مع وصف قصير للنشاط الذي ينبغي على المعلم استخدامه في تطوير هذه المهارة:

مهارة التفكير	النشاط المثالي الذي يعزز مهارة التفكير
1. التفسير.	1. إعادة صياغة جمل أو إعادة تركيب مكوناتها.
2. ربط المعلومة المطروحة بذات الطالب.	2. استخدام أدوات تنظيمية عالية المستوى لتحليل الواجبات الخاصة بالقراءة.
3. تطبيق المعلومات السابقة.	3. استخدام الرسوم البيانية والجداول.
4. الافتراضات الدفينة.	4. مناقشة الدوافع وتعريف وتصنيف المصطلحات.
5. التعرف إلى المزايا والخصائص الأساسيّة.	5. تعريف مفهوم ما، وصف شيء ما وإعطاء لمحة تاريخية عامة عن الموضوع.
6. التلخيص والتركيب.	6. كتابة ملخص عن موضوع ما ومراجعته وكتابة خاتمة.
7. المقارنة والمقاربة.	7. التعرف إلى طرق التشابه وعوامل الربط والتعرف إلى الأنماط المتشابهة.
8. تنظيم المعلومة.	8. وضع الخطوط العامة.

النشاط المثالي الذي يعزز مهارة التفكير	مهارة التفكير
9. وضع رسم بياني أو جدول انتقاء واختيار المعلومة، إقامة علاقة السبب والنتيجة، تتبع الإيماءات، ألعاب التخمين وحل المشكلات، تتبع الأدلة على صحة المعلومات.	9. تصنيف وترتيب المعلومة.
10. التقييم الجماعي من الزملاء في الصف ووضع خريطة للأخطاء التي وقع فيها التلميذ.	10. تحديد الدقة.

التفكير الناقد والإبداعي

لقد أشار أحد الباحثين إلى أن الظاهرة الأساسية لعملية التعليم هي تعليم التلميذ أن يبحث بدون إخباره عما سيجد أثناء بحثه، وبمعنى آخر مساعدة التلميذ ليتعلم كيف يمكن أن يفكر بشكل منطقي، وهذا يجب أن يقود إلى امتلاك مهارات تفكير ناقدة وإبداعية في نفس الوقت.

ومن هنا يريد المعلم لتلاميذه أن يتمكنوا من اتخاذ قرارات حكيمة بناءً على المعلومات المتاحة لهم، وكذلك يريد لهم أن يكون لديهم القدرة على امتلاك مجموعة من الأفكار الذهنية؛ يستخدمها للخروج بأفكار متعددة وابتكارية لتكون حلولاً لمشكلات عديدة مطروحة أمامهم.

يعرّف التفكير الناقد بطرق عديدة، ومعظم التعريفات تحاول وصف العمليات الفكرية المرتبطة بإصدار أحكام وتقييمات لتجربة ما. إذا استند التقييم إلى التحليل، فإن التفكير الناقد يحتوي على عنصر التعليل المنطقي. ويشمل التفكير الناقد مقارنة مجموعة قيم وخبرات شخصية وتجارب مطروحة أمام الفرد، وكذلك يشمل مقارنة هذه القيم الشخصية مع المعلومات الجديدة التي يواجهها الفرد لاتخاذ قرار، أو حكم عام، يقرر فيه رأيه حول موقف ما.

ويمكن أن نقول: إننا نفكر بشكل منطقي عندما نحاول إصدار قرارات أو أحكام عامة حول موضوع ما.

ويرتبط التفكير الناقد بوظائف مهمة مرتبطة بالعقل، وهي:

1- العملية الرمزية:

حيث نسمح هنا للكلمات والأرقام والرموز لتقوم مقام الأفكار.

2- العملية المرئية:

حيث نقوم برسم صور ذهنية تمثل أفكارنا ومدى استيعابنا.

3- الوصف:

هنا نهتمُّ بخصائص الأشياء التي نلاحظها، وبالتالي نقوم ببناء مفاهيم تتعلق بأوجه التشابه والاختلاف.

4- التصنيف:

نقوم بتصنيف الأشياء ووصفها ضمن أنواع أو تصنيفات أو عائلات... إلخ.

5- تحليل البناء العام:

حيث نبدأ بملاحظة كيف تُصنع الأشياء، وكيف تُفكّك إلى أجزاء ثانوية مترابطة.

6- تحليل العمليات:

هنا نلاحظ كيفية حدوث الأشياء على شكل مراحل متتابعة.

7- التوازن:

وهنا نرى كيف تتشابه المواقف والأشياء.

يشمل التفكير الإبداعي مجموعة من العمليات الذهنية المطلوبة للتقييم، ويعني أن يتسم الفكر بالمرونة، والطلاقة، والأصالة، وبالقدرة على تطوير أساليب حل المشكلات. والتفكير الناقد هو ما نحتاج عندما نحاول إيجاد طرق جديدة ومختلفة لحل المشكلات الجديدة والقديمة.

تجدر الإشارة هنا إلى أنه من الخطأ تبسيط الأمور أكثر مما تحتمل، والادعاء بأن التفكير الإبداعي يعني حل المشكلات، ولكننا يمكن أن نعدّ حل المشكلات محوراً أساسياً من محاور التفكير الإبداعي. ويختلف التفكير الإبداعي عن أنماط التفكير السائدة في المدارس؛ من حيث إن التفكير الإبداعي يتطلب التركيز على المداخل البديلة والحلول المتعددة لمشكلة ما.

حل المشكلات وطرح الأسئلة

يبدأ حل المشكلات عادة بشكل إبداعي عند التعرض إلى موقف ما يتطلب حلاً ما، أو إجابة ما، مع عدم توفر إجابات، أو عدم وجود عملية معرّفة للوصول إلى الإجابة المطلوبة. بمعنى آخر، يمكن القول بأن "حل المشكلة" مصطلح يمكن أن يوجد إذا طلب من الفرد معرفة ما الذي يجب أن يفعله تجاه موقف أو مسألة ما، وإذا طلب منه معرفة كيفية التعامل مع هذه المسألة. وعادة؛ فإن مصطلح حل المشكلات يعرّف بطرق عديدة، لكن يمكن التعامل معه من خلال الأمور التالية، لكونه يمثل تفكيراً معقداً، ويتطلب طرح مشكلة بحاجة إلى حل. وهذه الأمور هي:

1- التعامل مع الموقف.

2- التغلب على الصعوبة.

3- الخروج بتأثير إيجابي مرغوب فيه.

4- تحقيق شيء ما أو الخروج بنتيجة.

ويجب التذكير هنا بأنّ حل المشكلات كطريقة في التفكير يجب أن يكون له هدف محدد. وتكون هذه المشكلة ذات أهمية قصوى إذا تم التعرف عليها وإدراكها ضمن النطاق الاجتماعي الخاص المحيط بالفرد.

ولا تبدو مسألة تعليم الأطفال ليصبحوا مفكرين مستقلين، وقادرين على حل المشكلات، مسألة جديدة، ففي الحضارات القديمة كان تدريب الشباب – ليصبحوا أفراداً في القوات المسلحة – يقوم على دراسة المواقف التي تتسم بالمشكلات والمصاعب التي سادت في الحروب والمعارك السابقة.

وبالعودة إلى القرون الوسطى، فقد قامت الجامعات في تلك الفترة بتدريس الطب والحقوق استناداً إلى مناقشة القضايا الطبية والقانونية التي سادت في الماضي وتحليلها. وفي بدايات هذا القرن، قامت بعض المدارس الإبداعية الأمريكية بتبني حل المشكلات للحياة المحيطة بالفرد كمدخل لها في سياسة التعليم.

وفي بداية الستينات من القرن المنصرم، انتشر ما يسمى بالتساؤل أو الاستكشاف الذي لاقى صدىً واسعاً في حقل الدراسات الاجتماعية؛ وهو يقوم على طرح الأسئلة على الطالب. ولقد تميز هذا المدخل بكونه ثورياً نظراً للأفكار الجديدة التي طرحها، حيث يرى أن المعلم لم يعد الشخص الذي يعرف كل الإجابات. ولا ينظر هذا المنهج للمعلم بكونه مقدماً للمعلومة، بل يقوم التلميذ بطرح الأسئلة، ويقوم المعلم بإرشاد التلميذ ومساعدته على إيجاد الإجابات.

لقد قام منهج تعليم طرح الأسئلة على المنهج العلمي، ذلك لأن أساس هذا المنهج يعود في أصوله إلى مادة العلوم التي تعلمناها في الصف السابع وفي المدارس الثانوية. يقوم المنهج العلمي على تسهيل الخطوات لإجراء أي بحث. وفيما يلي وصف لطريقة المنهج العلمي:

1- الإحساس بالمشكلة (عن طريق البدء بالشك وعدم اليقين).
2- تعريف المشكلة.
3- الخروج بفرضية (اقتراح حلول ممكنة للمشكلة).
4- جمع الأدلّة.
5- الخروج بنتيجة.

بناءً على المنهج القائم على طرح الأسئلة يقوم التلاميذ بالتعامل مع المشكلات بطرق متعددة.

وفيما يلي استراتيجيات أكثر نجاحاً للتعامل مع المشكلة الصعبة، والتي تتطلب نوعاً من التحدي:

1- إعادة صياغة المشكلة:

ويمكن تحقيق ذلك من خلال وضع المشكلة وصياغتها في مفردات مختلفة؛ بحيث تجعل المشكلة أكثر وضوحاً وأكثر فهماً، وبالتالي أكثر قابلية للحل. هذا الأمر يعطي الفرد القائم على حل المشكلة نقاءً ووضوحاً ومدخلاً أكثر حيوية.

2- تجزئة المشكلة:

تعتبر تجزئة المشكلة، وتقسيمها إلى أجزاء معرّفة، أو أجزاء صغيرة، من أكثر الاستراتيجيات أهمية. ويمكن أن يتعامل الفرد مع أجزاء المشكلة ككل، أو مع كل جزء على حدة.

3- محاولة حل المشكلات العرضية:

حيث يمكن للفرد أن ينظر إلى تأثير المشكلة، والتعرف إلى الأعراض الجانبية لها. وعند العمل على حل المشكلات الفرعية يمكن أن يساعد ذلك في حل المشكلة المركزية.

4- البحث عن المشكلات المشابهة:

هو محاولة حل المشكلات المطروحة بالنظر إلى المشكلات المشابهة. فعلى سبيل المثال، إذا قلنا إنّ الأنهار الملوثة مشابهة للشرايين المسدودة، فيمكن هنا النظر إلى الحلول التي يطرحها الأطباء لعلاج الشرايين المسدودة، وبالتالي مساعدتنا على حل مشكلات الأنهار الملوثة.

5- التقليل من حدة المشكلة:

إذا حاولنا صياغة المشكلة بكلمات بسيطة وقدر مبسط، فيمكننا هنا أن نفهم فحوى المشكلة وجوهرها بشكل أشمل، وبالتالي حلها بشكل أفضل. والطريقة المثلى لجعل التلاميذ قادرين على حل المشكلات هي إعطاؤهم عدداً كبيراً من المشكلات لحلها، وليس بالضرورة أن تكون هذه المشكلات مثيرة للتفكير، بل كلما كانت المشكلات متعلقة بالواقع الحياتي كانت أكثر فعالية لجعلهم تلاميذ قادرين على إيجاد حلول إبداعية.

وبما أنني معلم، فقد قمت بتزويد تلاميذي بخطوط عريضة تتلخص في أنه عندما كنا نواجه مشكلة ما، كنت أثير تفكيرهم ضمن إطار معين، وأطرح أسئلة حول رأيهم بالمشكلة وعلاقتها بالخطوط العريضة التي قمت بطرحها من البداية.

وفي الواقع لم تتماشى أو تتوافق كل مشكلة تم طرحها في الصف مع الخطوط العريضة الإرشادية لحل هذه المشكلات، وهذا ما جعل المناقشة أكثر فائدة داخل الصف.

ومن أهم الخطوط العريضة التي تم طرحها في الصف:

1- الطريقة المثلى للحصول على أفكار قوية ومتميزة هي جمع أكبر عدد ممكن من الأفكار، ومن ثم التخلص من الأفكار التي ليست قوية بقدر كافٍ.
2- محاولة الخروج بحلول ممتازة من خلال البحث عن أفكار أفضل من الأفكار السابقة، ولكن ليس البحث عن أفكار إبداعية في هذه المرحلة.
3- كتابة أفكار الطالب الخاصة قبل نسيانها (خلال خمس دقائق).
4- البدء دائماً بالشيء الواضح، ومن ثم البحث عن أكثر من إجابة صحيحة.
5- اطرح أسئلة حتى لو كانت سخيفة وغير منطقية.
6- تذكر دائماً أن معظم الكلمات لها معان متعدّدة.
7- تخيل المشكلة، وانظر إليها من جميع الوجوه.
8- ابحث عن افتراضات، ثم قم بتحديها.
9- اسأل عن إمكانية أن تقوم الطبيعة بحل مشكلة ما.
10- تعرّف إلى أفضل حل، ومن ثم تبنَّ الحل الممكن.

من خلال هذه المناقشات والاستراتيجيات، حاولت تشجيع تلاميذي على التحكم والسيطرة على الجو الصفي، وعملت على خلق جو هادئ داخل الصف، كما حاولت مساعدة التلاميذ على إدراك أن السر الحقيقي وراء حل المشكلات هو المثابرة.

خلق المشكلات

إن أولى الخطوات لحل المشكلة هي التعرف على المشكلة نفسها. ويحتاج التلاميذ إلى إدراك أنه لا يمكن إيجاد حل للمشكلة بدون التعرف إليها.

وهذا لا يعني عدم وجود المشكلات إذا لم يبدأ الفرد بالتفكير، أو اتخاذ إجراء ما من أجل حلها.

ومن بين الطرق التي يمكن للمعلم أن يساعد تلاميذه ليكونوا على وعي أكبر بالمشكلات التي تواجههم، وأن يكونوا أكثر استشعاراً بوجودها والتعامل معها بشكل أفضل، أن يقوم المعلم بتقديم نشاطات تعتمد على خلق المشكلات.

من أبسط التمارين على خلق المشكلات: القيام بتناول موضوع ما وإثارة التفكير حوله، وهو ما يسمى في الأدب التربوي بـــ"العصف الذهني" أو "استمطار الأفكار".

ومن الموضوعات التي يمكن أن تكون مدار بحث: التسوق في المجتمعات التجارية، والتعامل مع الإخوان والأخوات في البيت، وإتلاف الأثاث المدرسي من قبل التلاميذ... وغيرها. ويمكن لمثل هذه الموضوعات أن تبنى على موضوعات مطروحة في الكتاب المدرسي، أو في قصة ما، أو شخصيات تاريخية، أو حول أحداث جارية، أو مواقف اجتماعية.

مثل هذه التمارين والنشاطات يحتاج للذهاب إلى أبعد من مرحلة خلق المشكلة، حيث يحتاج التلاميذ إلى ممارسة مهارة التوضيح، وتنقية الأفكار الخاصة بهم حول المشكلات المطروحة، لذلك فإن مهارات: الربط، وإعادة الصياغة، والاختصار، والتوسع، وإعادة التوجيه، وتنقيح الجمل والعبارات الخاصة بالمشكلة، تمثل جزءاً من عملية تعلم حل المشكلات.

أحياناً يستطيع التلميذ أن يستخدم أسئلة مضحكة وسخيفة للعمل بشكل ناجح في حل المشكلة. فعلى سبيل المثال، يمكن للتلاميذ أن يحاولوا التعرف على المشكلات والتغيرات التي يمكن أن تطرأ على الحياة لو تمكّنوا من الطيران، أو لو كانت ساعات المدرسة في الليل وليس في النهار.

أنواع مهمات حل المشكلات

يجب على مداخل حل المشكلات وأساليبها أن تركز على معرفة المكونات المختلفة للمشكلة نفسها، كما يجب التعرف على استخدام المداخل والأساليب المتعددة لحل المشكلات، وسلسلة الخطوات المتبعة في حلّها.

وهناك بعض المداخل التي يمكن اتباعها كنماذج لحل المشكلات، ومع كل مدخل من هذه المداخل ثم تقديم بعض الأنشطة التي يمكن أن تساعد في حل المشكلات. ومن هذه المداخل:

1- التركيز على جميع العناصر والقضايا المرتبطة بمشكلة معينة: الاستراتيجيات المتبعة هنا تركز على طبيعة المشكلات التي لها حلول متعددة ومحتملة، وهذا المدخل يعتبر فعالاً في حل المشكلات المعقدة التي لا تحتوي على حل محدّد، أو تحتمل إجابة صحيحة أو كاملة أو محددة. لذلك فإن عدد الحلول المقترحة يختلف اعتماداً على المشكلة المطروحة، وتتلخص مهمة الفرد؛ الذي يقوم بحل المشكلة، في تعريف المعيار أو المقياس الذي تبناه، وتفسير صحة هذا المعيار كحل للمشكلة. لذلك يمكن الحكم على مجموعة الإجابات التي خرج بها الفرد عندما نأخذ بعين الاعتبار المعيار الذي اتبعه في حل المشكلة.

ومن الأمثلة على هذا المدخل:

أ- تقدم سير الحجاج الأوائل الذين جاؤوا من إنجلترا ليستقروا في الجزء الشمالي الشرقي من الولايات المتحدة: الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال: ما نوع البضائع أو المؤن التي كنت ستأخذها معك في هذه الرحلة؟ الاحتياجات والأشياء التي تحب أن تأخذها معك؟ تذكر بأننا هنا في القرن السادس عشر، لذلك فكر في المكان الذي سنذهب إليه، وبالمكان الذي أتينا منه.

ب- مقياس الغرفة: دعنا نلقي نظرة حول غرفتنا لنرى ما نوع الأشياء التي يمكن أن نقيسها في هذه الغرفة، ولماذا نرغب في قياسها.

ج- العصف الذهني حول كلمة "اختراع": لنفرض أننا نقوم بوضع كلمة "اختراع" في وسط الورقة، دعونا نفكر بكلمات لها علاقة بمصطلح الاختراع. نقوم بوضع الكلمات الجديدة حول الورقة ثم نربط الكلمات التي لها علاقة بكلمة اختراع.

2- وضع الأولويات: إن تحديد الأولويات مشكلة يواجهها الفرد طيلة حياته، ودائماً هناك مصادر قليلة، ووقت قليل، وأموال وبضائع قليلة، حيال متطلبات الفرد العديدة. لذلك فإن الأفراد والمجتمعات والشعوب يجب عليها باستمرار أخذ القرار حول أولويات احتياجاتها: ما أهم الاحتياجات التي يجب البدء بتلبيتها؟ تحديد أولويات المشكلة في الدراسات الاجتماعية عادة ما يتطلب النظر إلى لائحة الأدوات المرتبطة بمشكلة ما ضمن سلسلة من المشكلات، ومن ثم البدء باتخاذ قرار، والبدء بالتعامل مع أهم المشكلات بالتسلسل. وعادة ما يتم اختيار المشكلة للتعامل معها أولاً، وتفضيلها على غيرها اعتماداً على أهميتها، وعلى مدى كون المشكلة مباشرة أم لا، أو الجمع بين الأهمية والمباشرة. والمثال التالي يبين نشاط حل المشكلة من النوع الثانوي:

إنقاذ حطام سفينة:

تخيل أنك قائد سفينة مبحرة، وتقوم بإحضار المواد والمؤن والمستعمرين إلى مستعمرات العالم الجديد في القرن السابع عشر. تخيل أن سفينتك بدأت تتعرض إلى عاصفة عنيفة عند الاقتراب من الساحل، ولا تتمكن من إبعاد السفينة عن الشاطئ المليء بالصخور، وما زالت العاصفة تهب بقوة.

يمكن لهذه العاصفة أن تحطم السفينة في لحظات إلى أجزاء وقطع متناثرة، والماء المتدفق حول السفينة يبلغ عمقه (6) أقدام فقط، ويمكنك كبحار رؤية الشاطئ عن بعد مائة ياردة، وتواجه هنا عدداً من المشكلات التي لا بد من التعامل معها.

قم بترقيم هذه المشكلات التي ترى أنّه لا بد لك من البدء بالتعامل معها، وقم باقتراح حل لكل مشكلة منها:

1- أمامك صخور اليابسة التي يمكن أن تسبب الموت وتحطم السفينة.
2- هناك حفرة عميقة في السفينة تسببت في تدفق المياه إلى داخل السفينة.
3- تخاف من وجود سكان متوحشين يسكنون في المنطقة المجاورة للساحل.
4- المواد الغذائية سرعان ما تتلف بسبب بالماء.
5- يشعر طاقم السفينة بالتعاسة، ويتناقشون فيما بينهم حول مصيرهم.
6- تحطم أحد مدافع السفينة وبدأ بالانطلاق نحو المركب.
7- هناك امرأة على ظهر السفينة على وشك الولادة.
8- اندلاع حريق صغير في مطبخ المركب.
9- انكسرت سارية من المركب بواسطة العاصفة ووقعت، وأصابت أحد أعضاء الطاقم في السفينة، وربما كسرت كلا قدميه.
10- محاولة بعض المستعمرين اقتحام مستودع البارود والاستيلاء على أسلحة السفينة.
11- يطلب أحد المسافرين على متن السفينة أن يستقل هو وسجلاته العلميّة قارباً صغيراً للذهاب إلى الشاطئ.
12- تمكن أحد أفراد طاقم السفينة من الشرب حتى الثمالة، وأخذ يغني على أرجوحته الخشبية.

3- اختيار وفحص الاختلاف والتضاد والصراع في وجهات النظر المتعددة:

إن فهم المشكلة وربطها مع أفكار الآخرين وآرائهم هو عبارة عن حل للمشكلات بطريقة جماعية وتعاونية. بهذا المدخل يمكن للفرد تأسيس فهم الصراعات السائدة على اختلاف أنواعها في الحياة.

من أهم التمارين التي تشمل هذا المدخل محاولة التعرف إلى آراء الآخرين من خلال الأمثلة التالية:

أ- الهاتف:

فكر كيف شعر الناس في القرن التاسع عشر عند اختراع الهاتف آنذاك. فكر بالتأثير الذي تركه الهاتف الأول على حياة الناس. بعد انقضاء القرن التاسع عشر كان هناك فقط مئات قليلة من الهواتف داخل المدن الكبيرة، ومع ذلك بدأ الناس يلمسون التغير الذي أحضرته شبكة الهواتف إلى حياتهم.

اكتب جملاً حول رأي الناس في الموضوعات التالية، ثم قم بتوزيع الأدوات على شكل مجموعات، وناقش حال مشاعرنا إذا عدنا إلى بداية القرن وعشنا تجربة اكتشاف الهاتف:

- رأي صاحب شركة تلغراف.
- رأي المراسل أو الفراش.
- رأي رجل أعمال من نيويورك.
- رأي ربة بيت من نيويورك.
- رأي قسيس محافظ.

ب- برامج التلفزيون:

تظاهر بأنك مدير إعداد برامج في شبكة تلفزيونية؛ حيث تقوم الآن بدراسة برنامج الساعة الثامنة، الذي تناقش فيه بعض الاعتراضات على عروض وبرامج لاقت استحساناً عالياً، وفي المقابل تقوم بدراسة برنامج

كوميدي جديد يمثل فيه نجمٍ لامع في إحدى المسلسلات؛ لكنه لا يمتلك مواهب كوميدية، كذلك تدرس برنامجاً موجهاً للشباب والمراهقين يحتوي العديد من الممثلين الشباب غير المعروفين. وهناك برنامج آخر يقدم قضايا مختلفة الآراء حول الرأي العام، وبرنامج يقدم قصة نجم أمريكي أفريقي مليئة بالعنف.

برأيك ماذا سيكون رأي كل من:

- الرئيس المحافظ لشبكة التلفزيون.
- رئيس سلسلة مطاعم الوجبات السريعة (وهي مجموعة داعمة بشكل كبير لمحطة التلفزيون).
- رئيس منظمة الأهالي.
- صبي في السادسة عشرة من عمره.
- صبية في الثانية عشرة من عمرها.

4- التركيز على الاحتمالات والبدائل والخيارات المطروحة والحلول المتعددة:

هذا النوع من المداخل يشمل تحديد الخيارات المتاحة لحل مشكلة ما. والسؤال الأساسي في مثل هذا النوع من المداخل هو: "ما أثر كل نوع من الخيارات المطروحة؟"

يبدأ هذا الأسلوب عادة بالوصف الافتراضي للموقف، وطرح أسئلة على الطلاب لاختبار الاحتمالات التي ترتبط بالأسباب والنتائج. ومن الأمثلة على هذا النوع:

- ما دورك إذا كنت ستمثل البطولة في فيلم "ذهب مع الريح"؟
- إذا قامت المدرسة بجعل مهارات التفكير محورها الرئيسي في عملية التعليم، فكيف يمكن للمدرسة تغيير الوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم؟

- إذا كانت مدرستك في وسط حديقة الحيوان، فكيف يمكن لذلك أن يغير من المنهاج المدرسي؟

5- التركيز على التعرف إلى الأهداف العامة والخاصة:

يركز هذا النوع من المداخل على التعرف إلى الأهداف التي يسعى الناس إلى تحقيقها، أو نسعى نحن كأفراد لإنجازها. وتقوم الاستراتيجية الرئيسية لهذا المدخل على دراسة الأحداث والقصص والمواقف التي ينخرط فيها الناس جماعاتٍ وأفراداً.

في كل قصة، أو حادث، تكون المشكلة الرئيسية هي التعرف إلى الأهداف الأساسية التي تدفع الأفراد، أو الجماعات، للتصرف بشكل ما في ذلك الموقف. وهذا النوع من المشكلات يركز على مساعدة التلاميذ ليصبحوا أفراداً توجههم الأهداف، وعلى مساعدة التلاميذ للكشف عن الأسباب التي تدفعهم لفعل الأشياء.

من الأمثلة التي تحتوي على مهام هذا النوع من المداخل:

- التعرف إلى الأهداف المركزية لكل شخصية رئيسية من شخصيات القصة المطروحة للتلاميذ، أو الموجودة في كتابهم المدرسي (مثل قصة جزيرة الكنز، وقصة الأميرات الراقصات السبع).
- طرح أسئلة مثل: ما الدوافع الرئيسية، والأهداف الرئيسية، لبطرس الكبير (إمبراطور روسيا)؟
- ما الأهداف الرئيسية لمدير المدرسة مثلاً، أو لممرضة المدرسة، أو للمرشد الأكاديمي أو لمجلس المدرسة؟
- ما الدوافع والأهداف الرئيسة لبرنامج حل المشكلات؟

6- التركيز على التعرف إلى المحاسن والمساوئ، وإلى الخصائص النادرة والمثيرة للانتباه:

يُعدّ حل المشكلات، لهذا النوع من المداخل، ظاهرة أو فكرة لا بد من دراستها، ولذلك فإن عملية حل المشكلات لها هدف، وهو تمكين التلاميذ من النظر إلى الجوانب الإيجابية لأية مشكلة، أو بيان الجوانب السلبية. ولهذا النوع من المداخل هدف ثانوي هو جعل التلاميذ يحللون الخصائص النادرة والمثيرة للانتباه لهذه الفكرة أو المشكلة.

وقد يرغب المعلم البدء في هذا المدخل من خلال تعبير التلاميذ عن موافقتهم؛ إما بإشارات خاصة باليد، أو من خلال الوقوف. ومن الأمثلة على هذا النوع من المداخل:

- يجب أن يتطوع التلاميذ في المشاركة عندما يعرفون الإجابات.
- يجب أن يكون هناك قانون ينص على إعادة تدوير جميع المواد المطبوعة أو الصناديق (السلات)، وعلى مستخدمي هذه المواد أن يقوموا بإعادة تدويرها.
- كان على الرئيس إبراهام لنكولن أن يصدر ميثاق تحرير السود عندما انسحبت الولايات الجنوبية إثر الحرب الأهلية.
- يجب على الأفراد أن يقوموا بالذي يرغبون فيه؛ خاصة فيما يتعلق بالملكية الخاصة بهم.

دمج مهارات التفكير والتعلم في الدراسات الاجتماعية

إنّ حل المشكلات، واتخاذ القرارات، يُعدّان من القضايا المركزية للدراسات الاجتماعية، وتركز هذه المواد على تطوير قدرة التلاميذ على التفكير والتعلم بأنفسهم، فإذا تمكّنوا من ذلك، فإنهم يكونون مستعدين لأي نوع من المعرفة والحقائق التي تواجههم. ولكن إذا لم يستطيعوا التفكير بأنفسهم، فإن ذلك يستدعي وجود المعلم لتقديم المادة لهم، ولعب دور المرشد. وهنا يصبح التلميذ

متعلماً غير مستقل، وهذا النوع من التلاميذ الذي يحتاج إلى إرشاد لن يصبح في المستقبل مواطناً ترغب المجتمعات الديمقراطية بوجوده.

النظر إلى الخلف

هناك اهتمام زائد في الدراسات الاجتماعية بقضية تطوير مهارات التفكير. وإذا كان الهدف الرئيسي للتعليم هو مساعدة التلاميذ في أن يصبحوا متعلمين مستقلين، فإن ذلك يستدعي التركيز الحقيقي على تطوير قدراتهم على التفكير في حل المشكلات.

ومن أهم مهارات التفكير التي يتم التركيز عليها الحصول على المعلومة وفهمها وتذكرها. وبشكل عام، فإن الأطفال يكونون قادرين على تعلم كيفية ربط المعلومة الجديدة بالمعلومة السابقة، وقادرين على تعلم كيفية التعرف إلى الروابط والعلاقات السائدة بين المعلومات والأفكار المختلفة، وقادرين على اكتساب مهارة التعرف إلى أهداف عملية التعلم بحد ذاتها.

ويمكن مساعدة التلاميذ في تعلم الطرق التي تُعينهم على تذكر المعلومة، من خلال الإعادة المنظمة والمخططة مع التغذية الراجعة المناسبة. وهناك مستوى أعلى من مهارات التفكير تركز عليه الدراسات الاجتماعية، وهو التفكير المنطقي والقدرة على التحليل. ويمكن إكساب هذه المهارة للتلاميذ من خلال اتخاذ نموذج أو مثال نموذجي من قبل المعلم. ويمكن كذلك إكساب التلميذ هذه المهارة من خلال المناقشات المنظمة، ومن خلال الإجراءات الإرشادية. وتعدّ استراتيجية حل المشكلات من أهم المهارات الأساسية في القدرة التفكيرية الخاصة بالدراسات الاجتماعية، وهي جزء مهم وأساسي في عمليات طرح الأسئلة بغرض الاستكشاف.

ويمكن تدريس استراتيجيات بديلة لحل المشكلات، كما يمكن تدريسها بشكل مباشر من خلال نشاطات مصممة بشكل منظم. ومن أهم هذه الاستراتيجيات التي قد تكون مفيدة كنموذج يحتذى به:

- التعرف إلى العوامل المتعلقة أو المرتبطة بالمشكلة.
- تحديد الأولويات.
- البحث عن وجهات نظر وآراء مختلفة.
- البحث عن حلول بديلة.
- دراسة الأهداف الحقيقية والدوافع وتعريفها.
- دراسة مزايا الحلول المقترحة ومساوئها، وكذلك الخصائص المثيرة للانتباه لهذه الحلول.

الاختبار الذاتي

1- ما المقصود بالمخطط، وما علاقته بالتفكير؟

2- ماذا نعني بمصطلح "خريطة القصة"؟

3- هل تستطيع أن تتعرف بعض أنواع المهام الخاصة بحل المشكلات وتصفها ؟

المراجع

NCSS Task Force on Early Childhood/ Elementary Social Studies. (1989). Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21st century. *Social Education*, 53 (January), 14-23.

Task Force of the National Commission on the Social Studies in the Schools. (1989). *Charting a course: social studies for the 21st century*. Washington, D. C.: The National Commission on the Social Studies in the Schools.

Task Force on Scope and Sequence. (1984). In search of a scope and sequence for social studies. *Social Education*, 48 (April), 249-262.

القراءات المقترحة

Eeds, M., and Wells, D. (1991). Talking, thinking and cooperative learning: lessons learned from listening to children talk about books. *Social Education*, 55 (February), 134-137.

Fair, J., and Kachaturoff, G. (1988). Teaching thinking: another try. *The Social Studies*, 79 (March/ April), 64-69.

O'Reilly, K. (1991). The Commission Report on critical thinking: a defense. *Social Education*, 55 (September, 1991) 298-300.

Von Eschenbach, J., and Ragsdale, C. (1989). The integration of elementary social studies and mathematics through experiential learning. *The Social Studies*, 80 (November/ December), 225-228.

9

الفصل التاسع

تكوين الاتجاهات والقيم والتقدير

تكوين الاتجاهات والقيم والتقدير

النظر إلى الأمام

تُعرّف لفظة "قيمة" بــ"وزن الشيء وبيان ما يستحقه"؛ وهذا المعنى يستخدم عند الحديث عن أسعار البضائع والخدمات، وكذلك تُعرّف لفظة "قيمة" بــ"الشيء المهم في هذه الحياة"؛ وتُطلق على المبادئ أو معايير الجودة التي نستخدمها عند اتخاذ القرار. ولهذا تشكل القيم اتجاهاتنا نحو الأفعال والناس والأشياء، كذلك توجه القيم تطلعاتنا وطموحاتنا.

إن فهم عملية تكوين القيم في سنوات المدرسة الابتدائية مهم جداً في أسلوب حل المشكلات، ومن المهم أيضاً التفكير بأدوار المعلمين والمدارس في تشكيل هذه القيم وتطويرها. إن حل معظم المشكلات الحقيقية يتضمن تداخل القيم الشخصية في جميع مراحل الحل: ابتداءً بتعريف المشكلة، ومروراً بتجميع المعلومات، وانتهاءً بإيجاد الحل. إنّ القرارات التي تتخذ إنما تستمد من وجهات نظر الفرد ذاته، وأي شيء يعمله من يحاول حل مشكلة ما مبنّي على تقدير معين حول ما إذا كان الحل صحيحاً أم خاطئاً، جيداً أم سيّئاً، مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه، منطقياً أو غير منطقي.

تشكل القيم والاتجاهات عاملين مهمّين في نجاح المدرسة أو فشلها. ومن ناحية، فإن للقيم والاتجاهات علاقة بإمكانية أداء التلاميذ وبجودة هذا الأداء، وبسلوكيات التلاميذ وبعلاقاتهم مع الآخرين. ويتعامل المعلمون مع هذه القيم باستمرار، فهم يريدون أن يشعر التلاميذ بإيجابية نحو المدرسة، وأن يكافحوا ليقدموا أفضل ما عندهم، وأن يكون لديهم طموحات معينة، وأن يكونوا عادلين وودودين في معاملتهم مع أقرانهم التلاميذ، وأن يتسموا بالنزاهة والعمل الجاد والإخلاص وغير ذلك. ومن ناحية أخرى، فإن هناك توازناً بين القيم وطرق

تدريس القيم؛ المقبول منها والمناسب، وبين تلك القيم غير المقبولة في المجتمع. في المدارس الأمريكية الرسمية، على سبيل المثال، من غير المناسب أن تدرّس قيماً دينية، أو أن تدعو إلى دين معين. والقيم الدينية ليست القيم الوحيدة غير المرغوب في تدريسها؛ وما ينطبق على الدين ينطبق على السياسة، وعلى القيم السائدة داخل العائلات المختلفة.

يركز هذا الفصل على القيم والاتجاهات، وعلى الطرق التي يستطيع المعلمون من خلالها تناولها بإيجابية في المدرسة الابتدائية، ويتبنى فكرة أن أسلوب حل المشكلات يوفر أكثر الطرق قبولاً في التعامل مع قضايا القيم؛ لأنه يساعد التلاميذ على اتخاذ قراراتهم المبنية على أرض صلبة بدون مساعدةٍ من أحد.

هل تستطيع؟ هل؟

هل تستطيع:

- أن تصف قيمك، وأن تبين كيف تشكلت؟
- أن تحدد بعض مهارات اتخاذ القرار وتصفها؟
- أن تفكر في بعض الأنشطة التي يكتسب التلاميذ من خلالها خبرات في إيجاد البدائل؟

هل:

- تعرف أياً من القيم التي يجب تعليمها للأطفال، وكيف يمكن تعليمها؟
- تفهم لماذا من الضروري التعامل مع القيم المتعلقة بالعيش في مجتمع متعدد الخلفيات داخل المدرسة الواحدة؟
- تفهم طرقاً مختلفة للتدريس حول القيم؟

نظرة أخرى على وجهات النظر السائدة في العالم

هناك علاقة تكافلية بين وجهة نظر الفرد حول العالم، وبين قيمه واتجاهاته وتقديراته. هل أنت معجب بكلمة "تكافلية"؟ إنها مشتقة من علم الأحياء، وتشير إلى العلاقة الوطيدة بين اثنين من الكائنات، من الممكن أن تكون مفيدة لكليهما، أو لأحدهما دون الآخر. وهناك ارتباط بين قيم الفرد ونظرته إلى العالم، لكنهما ليسا نفس الشيء. إن علاقة الفرد بالآخرين، ودوره في الحياة، يعتمدان على قيمه وعلى نظرته إلى الحياة.

في فترة الطفولة تتشكل القيم والنظرة إلى العالم وتتبدل، فالمجتمع من خلال العائلة والمدرسة، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى الرسمية منها وغير الرسمية، يساعد في تشكيل نظرة الفرد إلى العالم، وفي تشكيل القيم والاتجاهات والتقديرات.

ويحاول كل مجتمع تشكيل القيم للناشئة، وبخاصة المجتمع الذي يحرص على تنشئة الطفل من خلال الوالدين والمعلمين وآخرين غيرهم. وهؤلاء بدورهم يحاولون إكساب الطفل أفضل القيم السائدة، لكن الاختلاف يكمن في معرفة تحديد أفضل القيم دون غيرها.

وعادة ما يكون للوالدين وجهة نظر، بينما تحتفظ جماعات أخرى بوجهات نظر مغايرة؛ وبخاصة فيما يتعلق بالقضايا الجدلية ذات الطابع التقليدي المحافظ. إنّ تأثير المحافظين في أية ثقافة يعني نقل الثقافة كما هي دون تغيير وحفظها. وعادة ما تمارس الجماعات الدينية والسياسية وبعض الجماعات الأخرى مثل هذا الضغط. والهدف الرئيس لهذه الجماعات هو أن يعتنق الطفل نفس القيم التي تؤمن بها. وقد تقوم المدارس بنفس التأثير الذي قد لا يكون إيجابياً أو موحداً في كثير من الأحيان.

مهارات اتخاذ القرارات في الدراسات الاجتماعية

أحد الأشخاص الذين أحترمهم جداً في مجال الدراسات الاجتماعية هو "شيرلي إنجل"؛ الذي قضى حياته كمعلم وطالب علم. وقد عرف عن السيد "إنجل" أنه من أكثر الدعاة إلى الاعتقاد بأن اتخاذ القرار يشكل عصب الدراسات الاجتماعية، ويقع منها موقع القلب من الجسد، وأن طبيعة هذا المجال تستدعي مثل هذه المهارة في الحكم على الأشياء. إنّ مهارات التقييم ضرورية جداً في الحياة للمتخصصين في الدراسات الاجتماعية، وللطلاب غير الدارسين لمواد التاريخ والجغرافيا وبقية الدراسات الاجتماعية على حد سواء.

يحتاج الناس باستمرار أن يقرروا، ليس فقط ما يجب عمله، ولكن ما هي أفضل طريقة لعمل هذا الشيء، ولماذا يرغبون في عمله، وما عليهم عمله قبل الأعمال الأخرى؟ إن مهارات التقييم صعبة جداً، بسبب العوائق والصراعات والشك حول معايير التقويم والأسئلة التي تتناول ارتباط الأشياء ببعضها، والحقيقة ودرجة دقتها، والملاءمة، والأهمية، والفائدة المبتغاة، والجودة، والجمال، والنوعية والكمية، والجهد المبذول.

ويعتمد التقويم في جميع الأحوال على القيم؛ فنحن نبني أحكامنا وقراراتنا استناداً إلى نظرتنا إلى هذا العالم، وإلى ما نعدّه مهماً ومنطقياً وجيداً وله قيمة مادية أو معنوية. وعلى أية حال، فإن مهارات التقييم الأساسية التي يحتاج المعلمون إلى إكسابها للتلاميذ تكون معتمدة على وعي التلاميذ وتفكيرهم المنطقي. ويمكن إكساب الوعي للتلاميذ بتعريضهم لعدد من الفرص التي يستطيعون من خلالها إصدار أحكام تقييمية، ومن خلال تعليمهم طرح الأسئلة حول ما يرونه وما يسمعونه. ومن الممكن أيضاً تطوير الوعي بعرض أمثلة محددة للقرارات التي اتخذت اعتماداً على أسباب منطقية.

إنّ الوعي في اتخاذ القرار مرتبط بفهم الأسس التي يبني عليها الفرد قراراته، لذا فالأطفال بحاجة إلى تعلم كيفية الحكم على القرار، ومعرفة ما إذا كان القرار مبنياً على:

- تقييم مستند إلى معيار واحد فقط.
- تقييم مستند إلى عدد من المعايير.
- تقييم مستند إلى قيمة مبنية على معلومات جزئية متوفرة.
- تقييم كلي مبني على خبرة وتقدير موضوعي للنتاج ككل.
- تقييم شخصي مبني على مصلحة شخصية، وعلى طموحات الفرد ذاته ومشاعره وعواطفه.

وهناك عدة منافذ تأتي القيم من خلالها لتلعب دوراً في اتخاذ القرار. هذه المنافذ تحتاج إلى مهارات مختلفة؛ من بينها مهارة تحديد البدائل المتاحة والخيارات، ومن ثم تبني خيارات معينة من بينها تُعدُّ أفضل من غيرها من حيث المزايا والعيوب، ومن حيث السلامة والمخاطرة. ويجب في هذا الإطار التمييز بين الحقيقة والخيال، والصواب والخطأ، وكذلك تحديد كفاية الدليل وتخيل الاتجاه الذي يجب السير فيه.

إنّ المعلمين الذين يحاولون مساعدة تلاميذهم على حل المشكلات تتوافر لديهم – من خلال الدراسات الاجتماعية – فرص كثيرة؛ لإكساب هؤلاء التلاميذ خبرات وممارسات لتطوير مهارات التقويم. وفيما يلي أمثلة لهذه المهارات:

تحديد البدائل:

- باستخدام خريطة، اجعل الطلاب يقررون الطرق البديلة، أو الاتجاهات الموصلة إلى مكان بعينه.

- قم بإجراء مسابقة بين الطلاب حول شخصيات تاريخية محببة، أو كتب مفضلة، أو أماكن استجمام، أو أماكن جيدة للعيش. قم بإجراء عملية التصويت ومن ثم حدد المصوتين.
- اطلب من الطلاب ترشيح أماكن مفضلة لإتمام مشاريع حقيقية أو وهمية، أو أماكن للاصطياف والزيارة.
- اطلب من الطلاب اقتراح قوائم الطعام، أو الأنشطة التي يمكن تقديمها في مناسبات اجتماعية أو ثقافية.
- قم بنشاطات تتسم بالعصف الذهني، أو استحضار الأفكار؛ حيث يكون أمام الطلاب أكثر من استجابة متوقعة حيال موقف ما، مثل: تحديد عشرة أسباب لعمل الواجب البيتي، أو طرق ترجمة الموسيقى إلى حركات إيقاعية، وغيرها.
- اجعل من عملية الترشيح للأماكن والشخصيات جزءاً لا يتجزأ من النشاطات اليومية.
- اسأل الطلاب عند قراءتهم لأعمال المشاهير عن أيٍّ من الأعمال الإضافية كان يمكن لهؤلاء المشاهير عمله.

الاختيار من بين البدائل

- أعط الطلاب بدائل يمكن الاختيار من بينها كجزء من النشاط اليومي (يمكن أن تكون هذه القرارات حقيقية تؤثر عليهم وعلى ما يقومون به).
- تكلم عن منطقية التفسيرات المختلفة والنظريات (البدائل المختلفة المتوافرة عن أناس دخلوا التاريخ، أو عن أناس في المدرسة أو البيت، وعن المنطق الذي كان يقف وراء اتخاذهم للقرارات).

- أعط ثلاثة أو أربعة احتمالات لعناوين قصص، ودَعِ التلاميذ يختارون من بينها الأنسب مع بيان السبب.
- دَعِ التلاميذ يرشحون أفضل المسلسلات القصصية، أو التلفزيونية، أو المسرحيات، أو الأفلام وغير ذلك.
- في دراسة التاريخ والجغرافيا أعط التلاميذ ملخصاً حقيقياً أو خيالياً لسيرة حياة أشخاص عِدّة، ثم اطلب منهم أن يختاروا الشخص المناسب لعمل شيء معين مثل اكتشاف القطب، أو رحلة صحراوية، أو مهمة إنقاذ، أو عضو في وفد، أو رسول يحمل رسالة إلى رئيس الدولة وهكذا.

التمييز بين (الحقيقة والتأمل)، و(الاستنتاج والرأي)، و(الخيال والواقع)، و(الصواب والخطأ):

- أعط التلاميذ سلسلة من العبارات، ودعهم يتعرفون إلى أي من العبارات تمثل حقيقة، وأي منها تمثل رأياً.
- أعط التلاميذ سلسلة من العبارات الخطأ حول موضوع معين كانوا قد درسوه، واسألهم لماذا يعتقدون بخطأ هذه العبارات.
- اطلب من التلاميذ التعرف إلى عناصر فائقة في القصص أو برامج التلفزيون، أو الأفلام وغيرها.
- أحضر ساحراً واطلب منه أن يحدث التلاميذ عن الطرق التي يستغفل فيها السحرةُ الجمهور.
- اعرض صورة، واطلب من التلاميذ أن يوردوا عبارات تصف الصورة. عندما يورد أحد التلاميذ عبارة ما، اطلب من الآخرين إبداء الرأي حول ما إذا كانت العبارة المذكورة صحيحة، أم تأملية، أم استنتاجاً، أو مجرد رأي.

تحديد درجة العلاقة بالموضوع

- أعط التلاميذ عبارة تتناول حقيقة أو فرضية، ثم قدم لهم سلسلة من العبارات التي تتناول حقائق أو آراء، واطلب من التلاميذ أن يبينوا ما إذا كان هناك صلة بين العبارة الأولى وبين العبارات التي أعطيت إليهم لاحقاً.
- اكتب سؤالاً على السبورة، واطلب من التلاميذ أن يتصفحوا فقرة، وأن يتطوعوا ببيان أية عبارة من عبارات الفقرة لها صلة بالسؤال.
- أعط التلاميذ مثلاً أو بدهية أو خرافة، ثم أتبع ذلك بمجموعة من العبارات التي تحتوي على حقائق عملية. دَعِ التلاميذ يصفون الأفعال والأقوال من حيث صلتها بالأمثال والبدهيات أو الخرافات (يجب أن يتوصلوا إلى النتيجة التي مفادها: أن العبارة الحقيقية قد يكون لها صلة بالمثل أو البدهية أو الخرافة، دون أن يعني ذلك صحة المثل أو البدهية أو الخرافة).

تحديد كفاية الدليل

- أعط التلاميذ سلسلة من الأسباب والحجج، واطلب منهم أن يحكموا على كفاية هذه الأسباب والحجج في إثبات حالة ما.
- أعط التلاميذ سلسلة من العبارات التي تقول "إذا حصل (أ) ثم (ب) فإن ذلك سيؤدي إلى (ج)". اطلب منهم أن يقرروا أي العبارات تبدو لديهم منطقية، وأيها غير منطقية.
- أعط التلاميذ سلسلة من العبارات التي تحوي حقائق مؤكدة، ثم اطلب إليهم أن يبرهنوا لك عن قناعتهم بصحة هذه العبارات.

- أخبر التلاميذ قصة سخيفة عن شخصية تاريخية معروفة جداً. صُغِ القصة بطريقة لا يمكن تصديقها. عندما يبدأ التلاميذ بإظهار عدم تصديقهم اسألهم لماذا لا يصدقون ما رويتَ لهم. مثال ذلك: إن "كريستوفر كولومبس" الإسباني الذي اكتشف الأمريكيتين كان في الحقيقة امرأة تتخفى بصورة رجل، أو أن رجلاً شبيهاً، بـــ"جورج واشنطن" هو الذي أصبح أول رئيس للولايات المتحدة الأمريكية.

الاستقراء لتوجه معين

- اعرض على التلاميذ سلسلة من الأحداث، ثم اطلب منهم التنبؤ بالأحداث التي يمكن أن تقع بعد ذلك.
- صف سلسلة من الأحداث، ثم اطلب من التلاميذ إعطاء اسم لها أو عنوان.
- اطلب من التلاميذ رسم شبكة مفاهيمية تبين صلة الأحداث بعضها ببعض، وتبين المنحى أو التوجه الذي تتجه إليه هذه الأحداث.

تحديد العدالة في حالات معينة

- اقرأ قصصاً ذات مغزى للتلاميذ، ثم اطلب منهم ذكر المغزى بكلماتهم الخاصة.
- أورد سلسلة من السيناريوهات المفتوحة والمشكلات، ثم اطلب من التلاميذ اقتراح ما الذي يجب عمله في مثل هذه الحالات.
- اقرأ عدداً من الأمثلة حول أحكام صادرة من المحاكم والحكومات واطلب من التلاميذ أن يقرروا ما إذا كانت هذه الأحكام عادلة أم لا.

ما القيم الواجب علينا تعليمها؟

تبقى القيم في غرفة الصف مداراً للتساؤلات. وفيما إذا كان على المعلمين أو المعلمات تعليم القيم، فإن ذلك لا يشكل النقطة الأساسية للموضوع. يسلم كل شخص تقريباً بحقيقة أنه يتوجب على المعلمين تناول موضوع القيم أثناء تعليمهم، لكن هناك اختلافاً في الآراء حول ماهية القيم التي يتوجب علينا تعليمها وكيفية تعليمها.

هناك العديد من الأمور المثيرة للتساؤلات، فعلى سبيل المثال: تعليم وجهة نظر ما سياسية أو دينية، وكيفية التصويت في الانتخابات، وما الذي يحدد القراءة المقبولة، أو المتعة والترفيه المقبولين. وهناك ثلاثة مجالات على الأقل تعدّ مهمة بالنسبة إلى المدرسة؛ حتى تتمكّن من لعب دور فاعل في تطوير أفكار التلاميذ ومعتقداتهم. هذه المجالات هي:

1- القيم المتعلقة بالعيش في مجتمع ديمقراطي.

2- القيم الكامنة في مجتمع متعدد الثقافات.

3- القيم المؤثرة المتعلقة بالنجاح في المدرسة، وفي غرفة الصف.

القيم المتعلقة بالعيش في مجتمع ديمقراطي

يعتقد العديد من المربين أنه يمكن تعريف الدراسات الاجتماعية على أنها تربية وطنية؛ تُعنى بتربية المواطن في المقام الأول. وسبب ذلك اعتقادهم بأن الهدف الرئيسي من الدراسات الاجتماعية هو تعليم الأطفال، أو على الأقل مساعدتهم، حتّى يكونوا مواطنين صالحين. لكن عندما يبدأ هؤلاء المربون في تعريف كيفية الوصول إلى ذلك الهدف، تبدأ الاختلافات في الرأي بالظهور.

وقد يتم طرح بعض الأسئلة مثل: ما القيم الواجب تنميتها في نفوس التلاميذ بالنسبة إلى مدينتهم، ودولتهم، ومجتمعهم المحلي، وجماعتهم؟ ما الذي

يجب عليهم أن يشعروا به تجاه الوطن، والمدينة، والمجتمع المحلي، وجماعتهم؟ ومع أنه من السهل الإجابة عن تلك الأسئلة، لكن في ظل أنماط حكومية متعددة، فإن هذا الأمر يعد مثاراً للنقاشات والتساؤلات. وتعد كيفية تعليمنا لمثل هذه القيم موضعاً لاهتمام الكثيرين.

هناك ستة مجالات على الأقل من القيم يجب على المعلمين أن يعلموها، من أجل إبقاء الديمقراطية واستمراريتها.

هذه القيم هي:

1- الحاجة إلى المشاركة.

2- قيمة الفرد في المجتمع وحقوقه.

3- حكم الأغلبية وحقوق الأقلية.

4- المسؤولية الفردية.

5- احترام القانون والسلطة.

6- المساواة والعدالة.

ويمكن للمعلمين الخوض في هذه المجالات بطرق عدة. من هذه الطرق مساعدة التلاميذ في جعلهم أكثر استيعاباً لما حدث في الماضي، وما يحدث في بلدهم والبلدان الأخرى. وتعد معرفة كيفية، وسبب تشكيل، وتطوير الحكومات وكذلك الأحداث المؤدية إلى الحاضر، ضرورية من أجل فهم الحاضر والتحضير للمستقبل. ببساطة فإن النظر إلى ظروف تأسيس الدولة وتاريخها كان، ولا يزال، عادةً أو عرفاً تعليمياً واضحاً. ولربما كانت تلك الوسائل التي تجعل من غرفة الصف مكاناً يتولى فيه التلاميذ المسؤولية، ويتخذون القرارات، ويوضحون وجهة نظرهم الخاصة بهم، من أكثر الوسائل أهمية بالنسبة للتعليم الديمقراطي.

ويمكن للمعلمين إجراء انتخابات ومحاكمات شكلية غير حقيقية، ويمكنهم استخدام صناديق اقتراع داخل غرفة الصف. كما يستطيعون تشكيل حكومات صفية داخل الصفوف للنظر في مسائل الحقوق والواجبات حيال الأحداث الجارية. وبالإمكان استغلال أحداث بسيطة، كالمباريات الرياضية، للحديث عن أهمية القوانين، والمسؤوليات الفردية، والاهتمام بحقوق الآخرين. ما يفعله المعلمون؛ لمساعدة الأفراد على اكتساب القبول والنجاح والثقة، يعدّ جزءاً ضرورياً من التربية الوطنية في مجتمع ديمقراطي.

القيم الكامنة في مجتمع متعدد الثقافات

من المفاهيم التي استقطبت كثيراً من الاهتمام في السنوات الأخيرة مفهوم التعليم متعدد الثقافات. إن التعليم المتعدد الثقافات محاولة حاسمة لجعل الطلاب أكثر وعياً بالاختلافات والتشابهات بين الثقافات المتعددة، أو الجماعات الإثنية في العالم. هذا النوع من التعليم لا يعد بسيطاً ذا طبيعة معينة أعدت للأقليات فقط، بل يجب أن يتضمن مساعدة التلاميذ على تقييم أنفسهم والآخرين في نفس الوقت.

ويرتبط التعليم متعدد الثقافات بشكل مباشر مع قيمنا الديمقراطية، ومع مبدئنا في المساواة، ومع التعددية في مجتمعنا، ومع مفهوم القرية العالمية. كذلك يهدف التعليم متعدد الثقافات إلى محو العنصرية والطبقية، والتمييز بين الجنسين، والتعصب العرقي.

وهناك العديد من الأسباب وراء التأكيد على التعليم متعدد الثقافات في المواد الاجتماعية. من هذه الأسباب:

1- نحن نعيش في مجتمع متعدد الثقافات.

2- نحن نعيش في قرية عالمية.

3- دائماً وبدون استثناء، فإن لدى الجماعات الثقافية المختلفة تاريخاً من التعصب والتمييز.

4- هناك ميل طبيعي بين أفراد البشر لإزعاج الآخرين الذين يختلفون عنهم، وإبقائهم بعيدين عنهم بعض الشيء.

5- هناك اعتقاد سائد بأنه كلما زاد عدد الأشخاص العارفين لثقافة أخرى اتسم شعورهم بالإيجابية تجاه تلك الثقافة.

6- تم تجاهل النساء، والعديد من المجموعات العنصرية والعرقية والثقافات المختلفة، ولم يتم تمثيلها في مواد المنهاج في الماضي.

يعمل التعليم متعدد الثقافات على افتراضات واعتقادات أساسية عدة؛ فعلى سبيل المثال: هناك بعض الأفكار حول طبيعة الجماعات الثقافية والعرقية والعنصرية المتعددة في أنحاء العالم. من هذه الأفكار أن أعضاء كل مجموعة من المجموعات الثقافية والعرقية كانت ولا تزال منتجة ونافعة، ولهذا فقد ساهمت بشكل أساس ومهم تجاه شعوب العالم المتحضرة. وكذلك لا توجد أية مجموعة عرقية أو ثقافية تتسم بعرف معين، أو ثقافة معينة، بالضرورة أسمى منزلة في المجموعات الأخرى أو أدنى منها. وهذه الافتراضات مباحث هامة في التعليم "متعدد الثقافات". كذلك فإن الاختلافات القائمة على أساس الظلم والتفرقة يجب أن لا تشكل أساساً لشعور الأفراد الحاليين بالذنب أو المكافأة، ولا حتى سبباً في استمرارية التفرقة في المستقبل. وهناك حقيقة مهمة مفادها أن كل شخص لديه تحيزات ونزعات إلى حد ما.

وأخيراً يرتكز التعليم "متعدد الثقافات" على بعض الافتراضات التعليمية الرئيسية، أهمها: إن العنصرية والعرقية والإقليمية ستبقى مستمرة إذا لم نعتمد التعليم "متعدد الثقافات" في مناهجنا المدرسية.

لقد قادت هذه المعتقدات إلى تطوير عدة أهداف تتعلق بقدرات التلاميذ على تطوير:

1- فهمهم للتنوع والاختلاف الثقافي داخل مجتمعنا، والتنوع داخل المجموعات الثقافية ذاتها.
2- مقدرتهم على الاتصال مع المجموعات الثقافية الأخرى من أجل تسوية الخلافات وتحسين العلاقات.
3- اكتسابهم الاتجاهات والقيم والسلوكات الداعمة للتنوع الثقافي والعرقي داخل المجتمع.
4- اعتدادهم بموروثهم الثقافي.
5- معرفتهم وتقديرهم وتفهمهم للثقافات في بلدهم وفي بلدان العالم الأخرى.
6- إحساسهم بتاريخ ثقافتهم وثقافات أخرى.

وتعدّ المعرفة الوسيلة، أو الأداة الأكثر تميزاً، بالنسبة إلى التعليم "متعدد الثقافات"، وهي تعرّف الشخص على ثقافته وثقافة الآخرين، وعلى رؤيته للآخرين من خلال صور غير مشوّهة لنقاط قوتهم وإنجازاتهم بغرض تقديرهم. وينتج عن ذلك أن الاتصال المتبادل والمفيد بين الأشخاص من المجموعات الأخرى، مثل الجماعات الدينية والعرقية، يحسن من مستوى الفهم والتقدير المتبادل.

القيم المتعلقة بالنجاح في المدرسة وفي غرفة الصف الفاعلة

ليست القيم المتعلقة بالتلاميذ الجيدين مهمة بالنسبة إلى الحاضر والمستقبل القريب فحسب؛ بل أيضاً للمستقبل البعيد في حياتهم. ويعتمد النجاح في الخبرة المدرسية على إنجاز التلميذ مهامه الخاصة، وبذل أفضل الجهود لإكمال العمل وإنجازه في الوقت المحدد، والتكيف مع الآخرين، والمشاركة

الدائمة، وعدم إزعاج الآخرين، والالتزام بالقوانين، وعمل ما يطلبه المعلمون وما شابه ذلك.

وهذه بالمقابل تعتمد على قيم مثل: العمل، والكرامة، والنزاهة، والأمانة، وأخلاقيات المهنة، والعمل المتقن. ويضاف إلى ذلك قيمة الإنجازات، والعمل الصادق، والعدالة، والمساواة، والسلوك الاجتماعي المستقيم، والاهتمام بالآخرين، واحترام السلطة وطاعتها.

والحقيقة أن المدارس تعمل على غرس هذه القيم، وغرفة الصف لا يمكنها أن تعمل إلا إذا كانت معظم هذه القيم على الأقل مقبولة بشكل واسع. ويطبق الأمر ذاته على أماكن العمل الأخرى، وعلى المجتمع بأكمله. وعلى المعلم أن يسيطر على الموقف وأن تكون له سلطة، ويجب على المدرسة أن تكون مكاناً للعمل والنمو.

وهذه القيم تُدرّس بطرق مختلفة، ليس أقلها ما يمكن رؤيته من خلال ما يحمله التلاميذ في أول يوم من أيام الدراسة، حيث يأتون وهم مدركون تماماً لما يتوقعه منهم المعلمون من سلوكيات، والطريقة التي يجب أن يعاملوا المعلمين بها. وتكمل المدارس هذا الدور من خلال التفاعلات الشخصية في غرفة الصف، وتطوير الأنماط السلوكية، والتمرين الدؤوب، ووضع قوانين صفية ومدرسية، بالإضافة إلى عملية التطوير.

كيف نطور القيم؟

يستخدم أولئك الذين يحاولون تطوير القيم والمعتقدات عدداً من الوسائل المختلفة، ولعل هذه الوسائل تبدو كالدعاية أو تعبئة الأذهان بمعتقدات جديدة، حتى حينما نتعامل مع أناس لا تبدو عليهم الأنانية، ويتسمون بالحرص الشديد على مصلحة المجتمع.

ويمكن جمع معظم هذه الوسائل في التصنيفات التالية:

1- تعليم القيم من خلال البيانات الرسمية والقوانين والتحذيرات:

في كثير من الأوقات يخبر البالغون الشباب بما يجب عليهم الاعتقاد به. وفي المدرسة على سبيل المثال من الشائع البدء بإعطاء التلاميذ مجموعة من القوانين الصفية. وتشملها جدولاً حول تلك القوانين، ولكن يجب على التلاميذ الخضوع لتلك القوانين حيث ترشدهم القوانين لما هو جيد وما هو سيّئ، وما هو أهل للتقدير والإعجاب، وهكذا. ويتم تعليم القيم بشكل مباشر عندما يُتوَقع حدوث سلوكيات معينة من قبل التلاميذ. ويشير المعلمون والأهل والبالغون الآخرون إلى ما هو جيد أو سيّئ من خلال السلوكيات التي يتوقعونها، أو يطالبون بها. ويتم تعليم القيم من خلال البيت، ومن خلال تعليمات المدرسة ومتطلباتها، ومن خلال أوامر الأفراد والجماعات وبياناتها.

على سبيل المثال قول المعلم: "قف باعتدال"، "قم بأعمالك المنزلية"، "اعمل بحذر وترتيب". ويتوقع المعلم أن ينتهي العمل في الوقت المحدد، كما يجب أن تكون العناوين الرئيسية جميعها متشابهة، ويجب أن تكون الورقة وأدوات الكتابة ضمن معايير معينة، ويجب أن يكون التلاميذ هادئين إلا عندما يطلب منهم الكبار أن يتكلموا. وتتضمن كل هذه الأفعال المشار إليها خضوعاً للسلطة، وتتضمن مسؤولية ما، وشعوراً بالفخر بما أُنجز.

يختلف التلاميذ في درجة تأثرهم بطريقة التدريس، فمن الواضح أنهم لن يتقبلوا بسهولة الأمر الذي يخالف القيم التي تعلموها سابقاً. وبنفس الوقت، فإن التكرار المستمر لنفس الرسالة له تأثير مشروط. مثال ذلك: حين يتم إسكات التلاميذ عندما يتحدثون في الصف، وعندما يطلب منهم الوقوف بطابور، أو عندما يطلب منهم إيجاد كتاب معين وفتح صفحة مرتبة مسبقاً، وعندما يرافق التوقعات السلوكية عقوبة ومكافأة، فإنه مع مرور الوقت تدخل التصرفات

والمعتقدات في إطار السلوك الشخصي، وتبنى بعض أنظمة إدارة الصف على هذا الاعتقاد.

2- تعليم القيم من خلال الأمثلة والنماذج:

يعشق الأطفال الأبطال، ويريدون أن يكونوا مثلهم. وأبطالهم أشخاص يعرفونهم، وأشخاص يرونهم بالأفلام والتلفاز، وأشخاص قرأوا عنهم أو سمعوا عنهم.

إنّ الشخصيات التي يقابلها التلاميذ في أية قصة تخدم كنماذج لهم. ويشاهد التلاميذ كل يوم الشخصيات التاريخية في كتب المدرسة، وفي كتب المكتبة، وفي الكتب الكوميدية، وفي الأفلام والتلفاز، حتى الألعاب مثل ألعاب "بارولي" و"الصور المتحركة" تصبح نماذج مثالية، وتعد هذه النماذج أمثلة لمجموعة من القيم والمثاليات عند استخدامها في المدرسة.

وتمثل نظرية النموذج جعل التلاميذ ينظرون إلى النماذج في القصص والتاريخ كأشخاص ملهمين لكي يصبحوا مثلهم. وتلجأ طريقة تعليم القيم إلى جعل التلاميذ أكثر إدراكاً لإنجازات الأبطال ومبادئهم، وإلى الشعور بإيجابية تجاه هؤلاء الناس.

ويمكن أن تحدث عملية التأثر هذه دون إدراك من جانب المعلمين، بحيث يشاركون إعجابهم بالأبطال، وينقلون حماسهم للتلاميذ مثلما يتم نقل الأمراض عن طريق العدوى. ويجب أن لا ننكر حقيقة أن المعلمين يصبحون نماذج أنفسهم، وخاصة أثناء تدريسهم للتلاميذ، فيكبر التلاميذ معجبين ومقدرين لصفات معلميهم المختلفة؛ مثل: العدالة، والاهتمام، والذكاء، والأناقة في اللباس، وغيرها. ويمكن للمعلمين دون إدراك أن يستخدموا نظرية النموذج عند مدح التلاميذ أو عرض أعمالهم، ويقولون للتلاميذ: نريدكم أن تصبحوا مثل هذا البطل أو ذاك.

إن الاستخدام الأكثر وضوحاً للنموذج في الدراسات الاجتماعية يتضمن تعريف الأبطال الذين عاشوا في الماضي، وكذلك الأبطال الحاليين، والأبطال الخياليين، والأبطال الذين تروى سيرهم من خلال الإذاعة والتلفاز والصور المتحركة. ويقوم المعلمون بذلك من خلال القراءة للتلاميذ أو سرد القصص لهم، وتشجيع المناقشة، وجعل التلاميذ يقرأون.

ومن المزايا الرئيسية لهذا الأسلوب جعل المدرسة أكثر متعة وإيجابية، وكذلك جعل المعلم أكثر إيجابية وإدراكاً للعالم الفعلي الذي يعيش فيه التلاميذ. وتميل المدرسة إلى تجاهل الكثير من السمات الإيجابية في البرامج التلفزيونية والأفلام، وهي أحد الأماكن التي يختار منها التلاميذ الخبرات الجيدة. وتعد القصص الشعبية غنية بالأطفال، ويمكن أن توفر أسلوباً لمساعدة التلاميذ على رؤية السمات المحببة أثناء دراسة القيم الثقافية والمعتقدات.

يتضمن خيال التلاميذ الأبطال الأخيار مقابل الأشرار. إن الخطر الرئيسي في نظرية النموذج للأبطال الواقعيين هو أن الأفراد الواقعيين ضعفاء، وإنجازاتهم قصيرة وثانوية، وعندما نتعامل مع الأبطال نتعرض لخطر اكتشاف التلاميذ لاحقاً بأن بعض القصص؛ التي تعلموها على أنها قصص حقيقية والتي اعتقد المعلمون أنها حقيقية، هي في الغالب أساطير وليست حقيقية. مثال ذلك قصة "جورج واشنطن" حول رمي الدولار في أسفل شجرة الكرز. والأسوأ من ذلك أن يكتشف التلاميذ أن الأبطال الذين اعتقدوا بأنهم كاملون ارتكبوا أخطاء، أو كانوا مغرورين، أو كانوا غير عادلين، أو غير صادقين. ومن الصعب عادة إدامة الإعجاب بموقف الأبطال عند اكتشاف عدم اكتمالهم، وقد يؤدي ذلك إلى رفض القيم الإيجابية التي يمثلها هؤلاء الأبطال.

المشكلة هي أنه لا يوجد أبطال بدون نقاط ضعف. أما الأبطال الخرافيّون فلهم ميزات تميزهم عن غيرهم؛ من حيث إن حياتهم تقتصر على القصة أو القصص التي يظهرون فيها، ولا يمكن اكتشاف السلبيات المخفية

خارج النص، ويبدو أن الحل الأفضل هو الاستمرار بخليط من الأبطال الخرافيين والواقعيين، وتعليم التلاميذ أن يقدروا الإيجابيات أثناء إدراكهم لنقاط الضعف ونقاط القوة.

3- تعليم القيم من خلال القصص واكتساب الدروس والعبر:

هذه طريقة أخرى لاكتساب الأخلاق والنظرة العالمية؛ من خلال القصص والأمثلة التي تتناول قيماً معينة من خلال القصة التي تحتوي على درس أو عبرة. تبين هذه القصص للفرد كيف يتصرف أو يرفض التصرف أو أن يملك القرار. في هذه القصص مكافأة ما للأفعال السليمة، ومعاقبة ما للتصرفات الخاطئة.

لقد تم استخدام القصص والخرافات لتعليم الخطأ والصواب لآلاف السنين، ويعد هذا الأسلوب فعالاً أكثر عندما يقوم المستمع أو القارئ بالتفكير أثناء سرد القصة، ومن ثم مناقشتها واستنباط الدروس المتضمنة فيها. وقد تكون العبرة في القصة صعبة الإدراك، أو تكون واضحة وبدهية، وعندما يحدث ذلك فإن هذه القصة تكون غير ناضجة. وتفشل القصة كذلك عندما يكون مسار الدرس مغايراً للنظرة الواقعية لغالبية الجمهور، أو عندما تحاول القصة فرض اعتقاد لا تقبله الأغلبية. ويوفر أسلوب القصة الكثير من الاحتمالات للمعلم، وأكثرها أهمية احتواؤها على حبكة قوية وشخصيات وعناصر تجعلها مشوقة للاستماع أو القراءة، وفوق كل هذا يمكن تذكرها.

إن القصص الحقيقية أو الخيالية توفر طريقاً لمعرفة ثقافات مختلفة، وأوقات مختلفة، ومعتقدات مختلفة. وتروي كل قصة شعبية الكثير عن الثقافة التي أتت منها، وتُظهر ما آمن به هؤلاء، والأهم من ذلك ما اعتقدوا أنه يستحق التعلم أو ما يجب تقديمه للأجيال الشابة.

كذلك توفر القصص فرصة للنقاش والتفكير، وطرح الأسئلة والتركيز على البدائل والخبرات الشخصية. ويمكن أن يتعلم التلاميذ من خلال ممارسة تمثيل خبرات القصة بالنظر في حوافز الشخصيات وبالنظر لوجهة نظر المؤلف.

4- تعليم القيم من خلال اختبار التصرفات الشخصية:

إن إحدى السبل التي يستطيع من خلالها المعلمون مساعدة التلاميذ على تنمية قيمهم الخاصة، إعطاؤهم الخبرة التي تجعلهم أكثر تأملاً وأعمق تفكيراً وتمحيصاً لما يفعلونه وما يشاهدونه. وعلى المعلمين أن يحفزوا التلاميذ لاختبار الأحداث اليومية في الحياة، ومن ثم رؤية كيف كانت ردة فعلهم في مواقف معينة.

ويقتضي تحليل القيم إدراك ما حدث بأدق التفاصيل، وأخذ الملاحظات حول السلوك، ومعرفة أسباب الأحداث التي ساهمت في ذلك السلوك ونتائجه. والخطوة التالية هي البحث عن تصرفات بديلة محتملة، ودراسة التصرفات الأكثر عقلانية والأكثر تأثيراً في الحدث.

وأحد نتائج هذا الأسلوب أنه يجعل الطلاب يهتمون بحياتهم بدلاً من الاهتمام بالأشخاص الآخرين. ويستطيع المعلم البدء بالسيرة الذاتية، أو وصف للأحداث التي تجري داخل الصف، والتي مر بها التلاميذ. وتعدّ السير الذاتية نماذج لخلق أمثلة للتلاميذ.

وغالباً ما تظهر تلك القصص في الأوقات التي لم يكن أداء المعلمين فيها جيداً. وتقتضي التجربة الصفية أن يتم اختيارها بعناية، وأن يتم تطويرها بجهد جماعي. ويجب أن لا يستخدم المعلمون هذه الوسيلة كأداة لانتقاد التلاميذ، وبدلاً من ذلك يجب أن تكون أداة لاكتشاف الأحداث المجدية.

وغالباً ما يمر هذا الأسلوب في سلسلة في الخطوات؛ بدءاً من وصف روائي للحدث، وانتهاءً بالنظر إلى كل جوانب الموضوع، واختيار أدق التفاصيل، والبحث عن الأشياء التي قد تبدو هامشية، ولكنها من خلال الاختبار تبدو حاسمة. وتأخذ المراحل النهائية التلاميذ خلال أحكام مؤقتة يتم تقويمها قبل إجراء التقويم الأخير.

5- تعليم القيم من خلال أسلوب حل المشكلات:

إنّ العديد من سبل التعليم الفعال، التي تم تطويرها في السنوات الأخيرة، تشمل أسلوب حل المشكلات. يبدأ الأمر بمعضلة أو صراع؛ حيث تكون هناك حاجة لاتخاذ القرار. ويطلب من المتعلم إصدار حكم ومن ثم شرحه. ويعتمد هذا الأسلوب على الأسلوب العقلاني الذي وضع أسسه "لورنس كولبيرج"، والذي يستند على فكرة مؤداها أنه من الممكن قيادة الأفراد، وتطوير قدراتهم العقلية، من خلال التفكير في سلسلة من المعضلات والمشكلات التي ليس لها نهاية محددة. والخلاصة أنه يجب على الفرد الاختيار بين السيّئ والأقل سوءاً.

ومن الأمثلة على هذه المعضلات: شاهد طفل قطاراً في الأربعينيات من القرن التاسع عشر وهو يسير إلى ولاية "أوريجون". أصبح الطفل مسؤولاً عن عائلته إثر مرض والديه ووفاتهما. لقد بدأ الطعام لديهم بالنفاذ عندما شاهد صيداً ثميناً، فإن توقف عن الصيد فسيتحرك القطار تاركاً إياه، وسيأتي الشتاء وهو وأهله في أعالي الجبال. وإن لم يقتنص الصيد الثمين فإنه سيموت هو وأهله من الجوع، كان السؤال: هل يخيّم في أعالي الجبال ويذهب خلف طريدته، أو يلحق بعربات القطار؟

إذا عرض المعلم على التلاميذ بعض هذه المعضلات يمكنهم أن يستخلصوا الحلول الخاصة بهم. وكما يرى "لورنس كولبيرج" فإن تنمية العقل وتطويره تحدث من خلال الكشف عن هذه المعضلات.

وعلى الناس إظهار قيمهم من خلال سلوكياتهم، لكنهم لا يفعلون ذلك دائماً بسبب عدم إدراكهم لتأثير طريقة تفكيرهم على سلوكيات حياتهم. وقد يقود هذا الأسلوب التلاميذ لاتخاذ قرارات عقلانية. وأسئلة المعلم التي تدور حول أسباب الشعور بطريقة معنية هي في صلب هذا الأسلوب. وعادة ما يواجه التلاميذ بأوضاع ذات نهاية غير محددة؛ حيث يصبح السؤال عن المعنى من ضمن البدائل: ما الذي نختاره ونقدره؟ وكيف نتصرف؟ تساعد هذه الأسئلة التلاميذ على معرفة الصواب والخطأ، وعلى معرفة القيم السائدة في الثقافات الغابرة؛ سواء أكانت ثقافات سادت في مجتمعات حقيقية أم خيالية، وسواء أعاش التلاميذ هذه الأحداث أم حدثت في وقت سابق لوجودهم.

النظر إلى الخلف

إن للقيم علاقة قوية بالنظرة الشخصية للعالم، ولها تأثير على صنع القرار. وعلى المعلمين أن يعرّضوا التلاميذ لأنواع مختلفة من القيم المبنية على نشاطات صنع القرار، والتي تتضمن البدائل التي يختار منها التلاميذ، والتي يميزون من خلالها بين الخيال والواقع. والنتيجة وجهات نظر تتعلق بالصواب والخطأ والرأي والحقيقة. وفي الدراسات الاجتماعية يجب أن يهتم المعلمون بالقيم المتعلقة بالعيش في مجتمع ديمقراطي، والقيم في المجتمع "المتعدد الثقافات"، والقيم المتعلقة بالنجاح في المدرسة وفي غرفة الصف. ويستطيع المعلمون تطوير القيم من خلال أساليب متنوعة تشمل التعليم المباشر، وطرح النماذج، وسرد القصص المتضمنة للدروس والعبر، وكذلك اختيار تصرفات الفرد وتصرفات الآخرين.

الاختبار الذاتي

1- ما مهارات اتخاذ القرار؟
2- لماذا هناك حاجة لتعليم "متعدد الثقافات"؟
3- لماذا يتم تعليم القيم غالباً بطريقة مباشرة جداً؟
4- ما الطرق المختلفة لتشكيل القيم؟
5- ما القصص التي تعرفها والتي تعلم القيم؟
6- تحت أي الظروف يكون أسلوب حل المشكلات في تعليم القيم أكثر فاعلية؟

المراجع

Engle, S. H. (1960). Decision making: the heart of the social studies. *Social Education*, 24 (November), 301.

Kohiberg, L. (1985). *The meaning and measurement of moral development*. Worcester, Mass.: Clark University.

Kohiberg, L. (1984). *Essays on moral development:* Vol.2. The psychology of moral development. New York: Harper and Row.

القراءات المقترحة

Lockwood, A. L. (1991). Character education: the ten percent solution. *Social Education*, 55 (April/May), 246-248.

Richburg, R. W., and Nelson, B. J. (1990). Using a historical incident to focus on value information. *The Social Studies*, 81 (March/ April), 80-83.

10

الفصل العاشر

استخدام ألعاب المحاكاة وأنواع أخرى من الدراما في تدريس الدراسات الاجتماعية

استخدام ألعاب المحاكاة وأنواع أخرى من الدراما في تدريس الدراسات الاجتماعية

النظر إلى الأمام

ليست "الدراما" شيئاً تجعل التلاميذ يقومون به أثناء عملية التدريس، بل هي الضوء الذي ننظر من خلاله ونقيّم ما يمكن تسميته بعملية التدريس؛ فالقول بأن للتدريس أثراً دراماتيكياً هو القول نفسه بأن ما نسميه التدريس سوف يتذكره التلاميذ، وأنه يحظى بالاهتمام والاستجابة، وأنه سوف يؤثر على كيفية تفكير التلاميذ وشعورهم تجاه الناس والأماكن والأحداث لفترة طويلة من الزمن.

يتناول هذا الفصل أهمية استخدام الدراما، وسوف نحاول إظهار أن حل المشكلة هو عنصر هامّ، ويدخل في صلب الدراما، وكيف تكون الأساليب الدرامية قويةً وحيويةً في هذا المجال. يعطي هذا الفصل وصفاً وأمثلةً لتنوع واسع من الأساليب الدرامية، ويمكن لهذه الأمثلة أن تكون نماذج لتطور النشاط الصفي في مختلف الموضوعات.

هل تستطيع؟ هل تعرف؟

هل تستطيع:

- أن تميّز كيف يكون المعلم فناناً مسرحياً؟
- أن تخبر كيف تكون الدراما نشاطاً من أنشطة حل المشكلات؟
- أن تبين أسباب استخدام الدراما؟
- أن تصف عدة أشكال للمحاكمات الوهمية (الصورية)؟

هل تعرف:

- ما الحبكة الدرامية؟
- كيف تستخدم مختلف الأساليب الدرامية في تدريس الدراسات الاجتماعية؟
- ما الفرق بين لعب الأدوار والدراما الاجتماعية؟
- ما الخيال الموجه، وما هدف هذا الأسلوب؟
- ما لعبة معرفة الموجود في السلة؟

أهمية الدراما في تدريس الدراسات الاجتماعية

إن أطول فترة لعرض مسرحي في العالم لم تكن من نصيب مسرحيات "القطط" أو "البؤساء" أو "الشبح"، كما أنها لم تكن من نصيب مسرحيات "سيدتي الجميلة" أو "عازف الكمان على السطح" أو "مصيدة الفئران"، بل إنها أجزاء من مسرحية مثلت آلاف المرات على عدد من المسارح داخل غرف الصف. الحديث هنا بالطبع كان عن العرض الذي يأخذ مكانه على منصة الصفوف الدراسية كل يوم من أيام السنة الدراسية. هذا العرض لا يكلف إنتاجه سوى شيء قليل مقارنةً بما تتكلفه العروض على مسارح "برودواي" وسط مدينة "نيويورك"، ويتسم العرض داخل الفصول بالإثارة الدرامية، وبالحبكة القوية، ويشارك فيه المعلمون، وينتج عنه نجوم حقيقيون.

إن كل صف دراسي، وكلّ يوم دراسيّ، وكل درس، تجربة درامية. فإذا أدى المعلم عمله على المسرح بشكل جيد، فإن تجربة الصف الدراسي سوف تكون مثيرة للاهتمام، ومليئة بالأحداث، ولن ينساها التلاميذ لأنها مشبعة بالحبكة الدرامية والتشويق. وإذا لم يكن للمعلم بريق في مجال الدراما؛ فإن الصف الدراسي من المرجح أن يكون بلا حياة، ويصبح مكاناً غير مثير، لأن التعليم يتسم حينها بالروتينية المملّة.

يمكن للدراما أن توفر منظوراً لاستلهام التدريس. لكن لفهم ذلك عليك أن تنظر للدراما على أنها عمل مسرحي، وأنها تضيف للأساليب التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في تدريس الدراسات الاجتماعية. وعليك أن تفكر بالدراما كطريقة من طرق التعليم.

إن الاندفاع وراء الدراما يعتمد على الجو الاجتماعي السائد داخل حجرة الصف، وعلى المساحة التي يعطيها المعلم للتلاميذ في عملية التعليم، وعلى نوعية النشاطات التي ينشغلون بها. عندما تكون الدراما بؤرة النشاط الدراسي يتوافر جو إيجابيّ تسوده مشاعر طيبة. والدراما وهج يكاد يكون مرئياً في كل مظهر من مظاهر الصف الدراسي، ويمكن الاستدلال على وجوده من الطريقة التي يأتي بها التلاميذ إلى غرفة الصف، سواء أكان ذلك على شكل مجموعات صغيرة، أم مجموعات كبيرة، وسواء أكان في الأشياء التي تساهم في عمليتي حفظ النظام وإدارة الصف، أم في أنواع الواجبات البيتية التي تطلب من التلاميذ مع بيان كيفية أدائها ووقته، وكذلك بيان متى وكيف وأين تأخذ مكانها.

إنّ الدراما في الصف الدراسي تحتوي على جزء من لعب الأدوار والإنتاج المسرحي. في هذا الإطار يعدُ المعلم التلاميذ بمفاجأة، مثل زائر غامض قادم، قد يكون إنساناً حقيقياً، أو كائناً خيالياً من الكواكب الأخرى. أعرف أحد صفوف الحضانة حيث عاش الأطفال حالات من الإثارة عبر أيام عديدة زارهم فيها جنّي غريب من "أيرلندا". هذا الجني الأيرلندي كان قزماً، أخضر اللون، يحرس جرّةً مليئةً بالذهب عند آخر قوس قزح. ترك هذا الجنّي للتلاميذ وراءه في الصف آثار أقدام خضراء. إن مثل هذه الأحداث الغامضة جوهريّةً في تدريس الدراسات الاجتماعية، وتأتي هذه الأحداث على شكل أسئلة محفزة ومشكلات وسجلات قصصيّة.

ماذا حدث للمستعمرين في مقاطعة "رونوك"؟ هل ساعد "بوث" أحد من خصوم الرئيس "أبراهام لنكولن" داخل "واشنطن" عندما اغتاله في مسرح "فورد"

بالعاصمة الأمريكية واشنطن؟ ماذا حدث لــ"هتلر"؟ ما الذي يمكننا عمله للمحافظة على طبقة الأوزون والغابات التي تحرقها الأمطار؟ ما الذي يمكن عمله للحيوانات المهددة بالانقراض؟

إن المعلمين يؤدون دائماً أداءً مسرحياً درامياً في الصف الدراسي، لكن يمكن لأدوارهم وطرق أدائهم أن تتفاوت بطريقة أو بأخرى. إن هناك معلمين يقومون دائماً بأدوار درامية فردية رائعة، وعادة ما يكونون قاصّين جيدين، ومحضّري أجواء من الطراز الأول. وهناك آخرون يطورون نكهتهم الدرامية بأفضل حال عندما يتفاعلون مع تلاميذهم. إنّ لدى بعضهم طريقة لإثارة العاطفة ولإثارة الفضول في الصف. ويمكنك أن تكون مدرساً جيداً دون أن تكون مهرّجاً، مع توفر الحماس والنزعة لإضاءة الشعلة للآخرين.

في الغالب يكون هؤلاء المعلمون الذين يخلقون أجواءً درامية مديري مسرح، ويوفرون للتلاميذ رؤية درامية للتاريخ، وللحضارة، وللعلاقات الإنسانية. يسمح المعلمون للتلاميذ بالانخراط في تجربة الصراعات والشخصيات والأحداث؛ بحيث تكون الدراما معبرة بالفعل عن جوهر الدراسات الاجتماعية. إنهم يجعلون التلاميذ مدركين للحظات الدرامية في الماضي والحاضر، ولعوامل الصراع والذروة، والكوميديا والتراجيديا، والحبكة الجيدة للقصة، ووضع الشخصيات، وعمليات الحوار. ويمكن للمعلمين الذين هم مديرو مسارح أن يستخدموا عدداً من الأساليب الدرامية التي تجعل التلاميذ منخرطين يحدوهم الفضول وينبع لديهم إحساس بتتابع الأحداث. هؤلاء التلاميذ ستتولد لديهم رغبة في البحث والاستقصاء، ومشاعر وأحاسيس تجاه الآخرين. إن استخدام الدراما في التدريس يجعل الدراسات الاجتماعية مليئة بالحياة.

وعندما يتم فهم منظور الدراما، يمكن للمعلم أن يستخدم فعلاً الأساليب الدرامية بشكل مقصود وفعّال؛ لأن الأساليب الدرامية تحدث فرصاً متنوعة لحل المشكلات. ولحسن حظ المعلمين؛ فإن هناك تنوعاً للدراما يمكن أداؤه مع كل

مستويات القدرات لدى التلاميذ، ويتطلب زمناً يتراوح من عدة دقائق إلى عدة أسابيع. كما يمكن تحويل التلاميذ بطيئي التعلم من حالة الاعتماد إلى حالة الاستقلال في تخطيط النشاطات الدراميّة وتنفيذها.

ألعاب المحاكاة

لعلّ أكثر الأساليب الدراميّة المألوفة لدى العارفين لمجال الدراسات الاجتماعية، ألعاب المحاكاة التي أصبحت بحق جزءاً من الثقافة. يلعب الأشخاص اليافعون في جميع أنحاء العالم ألعاباً تتسم بالخيال والتصوّر، ويوجد الكثير من ألعاب الحاسوب المعروفة جداً، والتي يمكن وصفها بألعاب المحاكاة. كما تأتي ألعاب المحاكاة على شكل ألواح مرسومة على قطعة كرتون مثل لعبة "المونوبولي" الشائعة.

وألعاب المحاكاة هي بالأساس نشاطات تتسم بصنع القرارات؛ حيث يتخذ التلاميذ أدواراً ثم يحلون المشكلات. ويقدم المعلم سيناريو المشكلة للمتعلمين، كما يقدم معلومات إضافية تتعلق بالمشكلة، وتنحصر مهمة التلاميذ في الوصول إلى قرارات، واتخاذ أفضل الخيارات من بين الخيارات المتوافرة. إن قرارات التلاميذ الذين يستخدمون ألعاب المحاكاة محدودة بسبب عدد من القواعد المقيّدة؛ لأن هذه القواعد تجعل المحاكاة أكثر تفضيلاً من نشاطات لعب الأدوار الأخرى. وتنتج القرارات عادةً من العقل الواعي، وكثيراً ما تتضمن بعض الحظ.

ويعد سيناريو المشكلة نقطة بداية، ويعتمد جوهر اللعبة على وضع حقيقي حالي أو ماضٍ؛ أو على حدث افتراضي.

إن العناصر المهمة والحرجة للعبة المحاكاة هي:

- سيناريو مشكلة يعتمد على نموذج ما للعالم الحقيقي.

- لعب الأدوار.
- صنع القرار.
- قواعد تحدد كيفية لعب الأدوار.
- عواقب اتخاذ القرارات.
- قدر يسير من الحظ.

مثل أي نشاط مدرسيّ، فإن ألعاب المحاكاة المستخدمة كأسلوب تعليمي يجب ألا تكون لأغراض اللهو فقط، فاختيار اللعبة والطريقة التي تنفذ بها نشاطاتها في غاية الأهمية. وهناك عناصر عديدة مهمة في اختيار الألعاب ولعبها على أي مستوى. ولعل أكثرها أهمية أن اللعبة يجب أن تخدم هدفاً منهجياً مهماً. وعندما يلعب التلاميذ فإنه يجب أن يتعلموا شيئاً وأن يفهموا بصورة أفضل. وعندما يكون ذلك هو الهدف فإن الاهتمامات الأخرى سوف تتتابع منطقياً. ويجب على التلاميذ أن يكونوا مدركين لما يتعلمونه، ويجب على المعلم أن يختار اللعبة التي يستمتع بها التلاميذ حقاً وينغمسون في محتواها. وأفضل الألعاب هي التي تستثير الأسئلة وتحفز على القراءة والبحث.

أمثلة لألعاب المحاكاة:

تحتاج ألعاب المحاكاة إلى أن تكون بسيطة نسبياً في المرحلة الابتدائية. ومقدار القراءة المطلوب لأداء اللعبة عامل مهم يجب التحكم به. ومن المفضل استخدام ألعاب يمكن لعبها في مدة لا تزيد عن عشر دقائق في المراحل المبكرة، ثم تمتد هذه المدة إلى ما يقل عن ساعة واحدة في نهاية المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة المتوسطة، وذلك اعتماداً على امتداد فترة الانتباه ومستوى انخراط التلاميذ. إن ذلك يقلل من احتمالية استمرار التلاميذ في اللعبة بدون إشراف المعلم. عامل آخر مهم هو انتباه المعلم إلى قدرة التلاميذ على العمل باستقلالية.

إنّ هذا العامل هو الأكثر أهمية إذا تم أداء اللعبة في ظل ما هو أقل من تحكم المعلم الكلي المباشر.

اللعبة الأولى: أعضاء حكومة رئيس الجمهورية

السيد الرئيس: من تودّ اختياره لعضويّة الحكومة؟

تساعد الحكومة الرئيس في صنع القرارات، وتوجه الأعمال اليومية، وتمثل السلطة التنفيذية للحكومة. وبينما كان لأول رئيس جمهورية خمسة أعضاء في حكومته، إلا أنّ للرؤساء في أيامنا هذه حكومات عدد أفرادها أكثر من ذلك بكثير.

فيما يلي قائمة لبعض الوزارات المختلفة التي شُغلت عبر السنين. أي خمسة من هذه تعتقد أن الرئيس "جورج واشنطن" استخدمها في أول حكومة؟

التجارة	الخارجية
الدفاع	العمل
العدل	الطاقة
الحرب	البحرية
الخزينة	البريد
المدعى العام	الداخلية
الإسكان والتطوير الحضري	المواصلات
الصحة والتعليم والرفاه الاجتماعي	

لقد واجه الرئيس "جورج واشنطن" نفس المشكلة التي يواجهها كل رئيس عند اختيار حكومته، بصفته على رأس هرم السلطة التنفيذية. ممَن يجب على الرئيس أن يطلب المشاركة في الحكومة؟ وأي من المهام سيسندها إليه؟

لأن تلك الحكومة تكونت من خمسة أعضاء فقط، فإن الخيارات التي كانت أمام الرئيس "جورج واشنطن" – حتى من بين معارفه وزملائه بالعمل – كانت كثيرة.

وفيما يلي قائمة بأعضاء حكومة "جورج واشنطن"، وشروحات مختصرة لبعض الناس الذين ربما قد أخذهم بعين الاعتبار.

السيد الرئيس: اختر من يخدم في حكومتك.

تظاهر بأنك "جورج واشنطن"، وقم بعمل خياراتك بغرض تشكيل الحكومة. قبل أن تبدأ سوف تحتاج للإجابة عن سؤال واحد. في اختيارك للأعضاء، سيدي الرئيس، أي العوامل تعتقد أنّه أكثر أهمية؟ ولمساعدتك في الإجابة عن هذا السؤال تم التعرف على تسعة عوامل قد يكون "واشنطن" أخذها بعين الاعتبار.

في اللائحة التالية قم بترتيب هذه العوامل حسب أهميتها (بالإضافة إلى عامل واحد خاص بك)، من أجل حزم أمرك في اختيارك النهائي للعشرة الذين ستختارهم في المرحلة النهائية:

- مثّل جميع مناطق البلد في الحكومة.
- اختر الأشخاص الأفضل للقيام بالمهام التي ستوكل إليهم.
- مثّل الولايات الصغيرة مثل الولايات الكبيرة.
- اختر الأصدقاء الأوفياء لك والصادقين معك.
- فضل الأشخاص الذين لديهم تأثير سياسي كبير.
- ضم الأشخاص ذوي الخبرة الكبرى في مجال الحكومة.
- كافئ أولئك الذين لديهم خدمة مميزة في المجال العسكري.
- ضم الأشخاص الذين لديهم آراء وأفكار مشابهة لآرائك وأفكارك.
- ضم الأشخاص الذين لديهم إنجازات مميزة.

- (أضف عاملاً آخر من عندك).

وزارات الحكومة

- الخارجية.
- المدعي العام.
- البريد.
- الخزينة.
- الحرب.

مرشحو أعضاء الحكومة المحتملون:

قد يريد المعلم توزيع أدوار على التلاميذ المرشحين المحتملين، ويدعهم يعرضون أنفسهم لتقلد منصب وزاري معين:

1- بائع كتب في مدينة بوسطن، أُجبر على الهرب من مدينة بوسطن متنكراً في عام 1774، وأصبح جنرالاً إبّان حرب التحرير. خدم كضابط مدفعية في جيش واشنطن، طوّر سمعته لأنه كان قادراً على نقل المعدات والمؤن بسرعة. يُعرف بأنه حكيم وقوي ويمكن الاعتماد عليه.

2- جنرال إبان حرب التحرير، خدم بتميز وشجاعة، عُدّ بأنه قويّ وقائد لامع في المعركة. يرحب رجاله بالموت من أجله، خاض حروب عصابات انطلاقاً من مستنقعات ولايته لمدة طويلة ضد الجنود البريطانيين الذين كانوا يسيطرون على تلك المنطقة.

3- رجل قوي الإرادة، مدافع بصراحة ووضوح عن الحقوق الشخصية. عارض فكرة أن تكون الحكومة المركزية قوية جداً، وأن تتحكم بالولايات الأخرى أكثر من اللازم. لديه خبرة كبيرة بالتعامل مع دول أخرى. اتخذ دوراً قيادياً في مجلس الشيوخ أثناء حرب التحرير.

4- داعم لحكومة مركزية قوية، وللسلطة التنفيذية القوية، يفضل الملكية على الجمهورية. ضابط حرب ثوري ضمن العاملين مع "جورج واشنطن" وداعم قوي له. منظم جيد ومخطط دقيق، يريد إنشاء مصرف وطني حتى تكون للأمة قاعدة اقتصادية قوية.

5- داعم لحكومة مركزية قوية. رجل من ولاية جنوبية قوية، مهنته محامٍ. اتخذ دوراً قيادياً في الموافقة على دستور الولايات المتحدة الأمريكية. مراقب ثاقب ومدون سجلات حريص.

6- رجل دولة متقدم في العمر ذو خبرة في السفارات. كان لديه دور قوي في إعلان الاستقلال وفي صياغة دستور الولايات المتحدة الأمريكية. محبوب لدرجة قصوى، مخترع وذو فضول علمي، يكتب بصورة فائقة ولديه العديد من المنشورات.

7- ناقد بليغ اللسان لدستور الولايات المتحدة الأمريكية، ومدافع عن حقوق الولايات. متحدث جماهيريّ ومفعم بالحيوية. دفعت كلماته الكثير من الناس لأن يدعموا الثورة. ذو خبرة كحاكم ولاية وكعضو لفترة طويلة في مجلس الولاية التشريعي. له رؤية حقيقية للمستقبل.

8- محامٍ من ولاية شماليّة قويّة. اتخذ دوراً رئيساً في محاولة نيل الاستقلال عن إنجلترا، وساعد في كتابة إعلان الاستقلال. عُدّ بأنه لا يقبل بالحلول الوسط أو التنازل عن الحقوق. صاحب مبدأ. مؤيد لحكومة مركزية قوية.

9- تاجر من مدينة بوسطن، خريج جامعة هارفارد. خدم في الثورة ضد الإنجليز أولاً بصفته رائداً ثم لاحقاً بصفته عقيداً. داعم قوي لدستور الولايات المتحدة الأمريكية. أول مسؤول عن خزينة الولايات المتحدة (1785-1789).

10- محامٍ من ولاية فرجينيا. مؤيد لواشنطن. حاكم ولاية فرجينيا. عضو في الكونغرس. حضر المؤتمر الخاص بالدستور لكنه رفض التوقيع. حض على تعديل الدستور على أساس أن الاتحاد كان ضرورياً.

قد يرى التلاميذ أن يقارنوا بين اختياراتهم واختيارات واشنطن، وأن يعرفوا أسماء الأشخاص الذين أخذوا بعين الاعتبار. إن هذه هي إحدى الحالات التي ليس من الضروري أبداً أن تتماشى مع اختيارات "جورج واشنطن"؛ الرئيس الأول للولايات المتحدة.

الاختيارات الفعلية للرئيس

الخارجية	توماس جفرسون (3)
الخزينة	ألكسندر هاملتون (4)
الحرب	هنري نوكس (1)
المدعي العام	إدموند راندولف (10)
البريد	صموئيل أوزجود (9)

أشخاص لم يتم اختيارهم من قبل واشنطن:

فرانسيس ماريون (2)

جميس ماديسون (5)

بنجامين فرانكلين (6)

باتريك هنري (7)

جون آدمز (8)

اللعبة الثانية: ماذا نحتاج في حيّنا؟

تظاهر بأنّك تخطّط لحي جديد فيه مركز للتسوق. هناك متسع لعشرة محلات تجارية فقط في مركز التسوق، لكن هناك مساحات أخرى لأربعة محلات تجارية في مواقع أخرى من الحي. من المهم أن تعرف أنك وعائلتك، وكذلك الناس الآخرون، قد تحتاجون إلى الانتقال لمسافات طويلة للوصول إلى تلك الخدمات والبضائع التي لا تتوافر في مجتمعك. لذلك عليك أن تكون حذراً عندما تختار المحلات الأربعة عشر التي توفر البضائع والخدمات. كما أن عليك أن تكون حريصاً على وضع المحلات التجارية داخل مجتمعك. فكر ملياً عندما تضعها على الخريطة حتى يكون كل محل تجاري في المكان الصحيح تماماً.

هنا قائمة بالمحلات التجارية المحتملة:

متجر أدوات كهربائية وأثاث	مشتل نباتات ومستلزمات الحديقة
متجر قطع للسيارات	متجر لأدوات البناء
مصرف	متجر لمستلزمات الهوايات
حلاق	متجر عجلات هوائية
مستشفى	محل لبيع الكتب
محل آيس كريم (مثلجات)	ملعب بولنج
محل لبيع المجوهرات	متجر حلويات
ملعب جولف صغير	متجر أدوات منزلية
متجر للأدوات الموسيقية	متجر ملابس
متجر للحيوانات الأليفة	مكتب بريد
دكان صغير (بقالة)	دكان خضار
متجر مأكولات جاهزة	عيادة طب أسنان
مطعم	مدرسة

كراج إصلاح سيارات	متجر أحذية
عيادة طبيب	صيدلية
محل غسيل وكيّ ملابس (دراي كلين)	عيادة عيون
خياط ومتجر قماش	مطعم مأكولات سريعة
حلقة تزلج على الجليد	سوبر ماركت
متجر ألعاب	متجر تحف
محل لألعاب الفيديو	عيادة بيطرية
محل أفلام فيديو	

اللعبة الثالثة: إنشاء مستعمرة

لعبة "في السلة":

هذا النوع من الألعاب هو نشاط ترتيب الأولوية. إنها تعتمد على فكرة أنه في كثير من الأحيان تتطلب منا الحياة أن نقرر ما يجب علينا عمله أولاً، وما يمكننا أن نؤجله إلى وقت لاحق.

في هذه اللعبة "في السلة" تكون أنت قائد مجموعة من المستعمرين الذين وصلوا إلى عالم جديد أثناء القرن السابع عشر، لقد لمحت الشاطئ وأبحرت بمحاذاته لعدة أيام، وأخيراً ألقيت المرساة في جو هادئ. هناك منطقة محتملة أمامك على الشاطئ حيث فيها نهر صغير يصب في البحر. لا يبدو في المنطقة أي نوع من المنشآت الدائمة، لكنك رأيت مواطنين يراقبون سفينتك من الشاطئ. ليس لديك أية فكرة إن كانوا ودودين أم عدائيين.

أنت لا تملك سفينتك الخاصة، لكنك قد استأجرتها مع خدمات قبطان متذمر كبير السن، يريد منك الإسراع في الإجلاء عن سفينته ليعود إلى موطنه،

ويتسنى له نقل حمولة أخرى. أمامك الآن عدد من المهام، تتضمن القائمة التالية بعضاً منها:

- أرسلْ فرق استكشاف من أجل استكشاف المنطقة المحيطة، والتأكد من اختيار أفضل مكان ممكن لإنشاء المستعمرة فيه.
- قم بإيجاد ماء عذب لإعادة تغذية مخزون السفينة منه.
- أرسل مجموعة لمحاولة لقاء المواطنين الذين رُصدوا وهم ينظرون إليكم من الشاطئ.
- قم بعمل اجتماع للمستعمرين لتقرير قواعد الحكومة في المستعمرة الجديدة.
- أنزل جميع المسافرين من السفينة.
- ادفع للقبطان ما تبقى له من أجور الرحلة.
- اكتب إلى ممولي المستعمرة مخبراً إياهم عن وصولكم بالسلامة، ومقترحاً ما سوف تعمله بعد الآن.
- حدد موقعك بالضبط والمسافة التي تفصل مستعمرتك عن مستعمرات العالم الجديد الأخرى.
- ابن تحصينات دفاعية.
- ابدأ ببناء موانئ للمستعمرين.
- ازرع محاصيل.
- أرسل فرق صيد للعثور على لحم طازج.
- أنزل جميع المسافرين.
- قم بإنزال المؤن.
- اغرس علم بلادك على الشاطئ مدعياً ملكيتك للأرض تحت سيادتك.

• أقم احتفالاً للشكر.

اللعبة الرابعة: التخلّص من المخلّفات النووية:

لأداء هذه اللعبة ستحتاج إلى خريطة كبيرة للولايات المتحدة، وخريطة أخرى للعالم. ملخص الأحداث هو أن هناك حاجة للتخلص من مخلفات معينة من مفاعلات نووية ومصادر أخرى. هذه المخلفات ذات نشاط إشعاعي.

يتم تقسيم الأطفال إلى خمس مجموعات؛ تمثل إحداها اللجنة البرلمانية التي سوف تضع التوصيات، وتمثل المجموعات الأخرى المواقع المختلفة المحتملة. تجتمع اللجنة البرلمانية ومجموعات المناطق الأربعة كمجموعات أولاً من أجل التخطيط لاستراتيجية تتناول التخلص من هذه النفايات. نسأل أسئلة بينما تقدم كل مجموعة قضيتها التي تشير إلى سبب عدم اختيار منطقتها، ثم تجتمع جميع المجموعات منفصلة مرة أخرى مع اللجنة البرلمانية التي عليها الوصول إلى القرار النهائي. كما تجتمع اللجان الأربعة الأخرى كلٌ على حدة للوصول إلى خطة عمل يتم استخدامها إذا تم اختيار منطقتهم، بحيث تتضمن هذه الخطة مجموعات توصيات للأمان، وتوصيات بشأن أولويات موقع معين، وبعض التوصيات حول كمية المخلفات النووية التي يمكن التحكم بها وإعادة تدويرها.

اللجنة البرلمانية

تتكون اللجنة من سبعة أعضاء في البرلمان؛ يمثل كلّ واحد فيها منطقة يتم أخذها بعين الاعتبار، بالإضافة إلى ثلاثة أعضاء من مناطق أخرى غير محددة. يتم تعيين رئيس وأمين سر، ويجب أن يكون الرئيس فرداً موضوعياً

محايداً، ووظيفته الرئيسية هي المحافظة على سير المرافعات بسلاسة، وأن يقدم التوصية النهائية للجنة البرلمانية.

الخيارات الأربعة التي ستأخذ بها اللجنة بعين الاعتبار هي:

1- دفن المخلفات في حاويات محكمة الإغلاق في ولاية تقع في الجزء الجنوبي الغربي من البلاد، وذات تعداد سكاني قليل.
2- دفن المخلفات في حاويات محكمة الإغلاق في ولاية تقع في الجنوب الشرقي من البلاد، تكون على مقربة من معظم المنشآت التي تنتج هذه المخلفات، وهناك بالطبع خطر التسرب والتلوث أينما تم نقل هذه المواد المشعّة.
3- التخلّص من المخلفات النووية بوضعها في حاويات محكمة الإغلاق مقاومة للماء، تؤخذ بعيداً في البحر لتوضع في القعر في موقع محدد بعيداً عن خطوط الملاحة الرئيسية والتيارات المائية.
4- التخلص من المخلفات النووية بوضعها في حاويات محكمة الإغلاق ضد تسرب الهواء في موقع محدد بمنطقة جبلية في ولاية تقع جنوب غرب البلاد ذات تعداد سكاني منخفض.

المجموعة الأولى: ولاية جنوبية غربية

يشعرون أن ولايتهم لن تحصل على الكثير، أو حتى القليل، من الفائدة من المحطات التي تنتج المخلفات النووية، كما أنهم لا يستفيدون شيئاً من منتجاتها التي هي في الغالب منتجات عسكريّة. إن هذه الولاية واحدة من المناطق القليلة التي لم تعانِ بعد من مشكلة التلوث، وأهلها يرغبون بالحفاظ عليها كذلك. كما يشعرون أن في ولايتهم الكثير من الهنود الحمر وهم سكان البلاد الأصليون، وأن وضع مخلفات نووية في مناطق الهنود الحمر سوف يكون بمثابة لطمة اضطهاد أخرى وتمييز عنصري ضد هؤلاء السكان.

المجموعة الثانية: ولاية جنوبيّة شرقية

لهذه الولاية احتمالية نمو سكاني مرتفع، ويشعر سكانها أن ولايتهم كمنتج للمواد النووية التي تنتج لتلبية احتياجات الأمة بأكملها، فإن سكانها معرضون الآن بالفعل لخطر ليسوا في حاجة لزيادته. كما أنهم يعرفون بأن كثافة ولايتهم السكانية أكثر بكثير من كثافة سكان الولايتين الأُخْرَيَيْن الغربيتين.

المجموعة الثالثة: الولاية الساحلية

هناك خوف كبير في هذه الولاية من أنه لا يمكن تصميم حاويات تستطيع الصمّود ضد ماء البحر على مر الزمان. وإذا تم التخلص من المخلفات بهذه الطريقة، فعاجلاً أو آجلاً سوف يحدث تسرّبٌ ورَشْحٌ يؤديان إلى المزيد من الدمار للنباتات الشاطئية والحياة الحيوانية، وسيلوث الشواطئ ذاتها. إن هذه المنطقة تعاني من إحدى أكبر مشاكل التلوث في البلاد.

المجموعة الرابعة: ولاية شمالية غربية قليلة السكان

تجعل حدة الطقس في مدينة الجبال، وصعوبة دفن أي شيء في المنطقة الصخرية، من دفن الحاويات مشكلة جدية. فالصخور المتساقطة، أو الطقس، يمكن أن يتلفا الحاويات بسرعة كبيرة جداً لتحدث عندها مشكلة تسرب نووي. إن هذه المنطقة تكاد لا تكون مأهولة بالسكّان، ويشعر السكان بأن هذه المخلفات ليست مشكلتهم، وبأن الناس الذين يستفيدون من الطاقة النووية يجب أن يكونوا أصحاب موقع التخلص من المنتجات النووية.

(مزايا وفوائد)، (مشكلات وعوائق):

إحدى نقاط القوة الرئيسية لألعاب المحاكاة هي الاهتمام والمشاركة التي تولدها، فالتلاميذ يصبحون متحمسين لهذه الألعاب. هذه الخاصية تعني أن ألعاب المحاكاة يمكن حقاً أن تحفز التلاميذ لإجراء بعض البحوث ذات المعنى، ولأن

التلاميذ معنيون بهذه البحوث ويريدون إجراءها، فإنهم يشعرون بحاجة إلى الوصول إلى غاية محددة من وراء بحثهم.

إن التأكيد الرئيسي في ألعاب المحاكاة بغرض حل المشكلات ووضع القرارات هو فائدة إضافية أخرى، ولربما تقدم المحاكاة أفضل السبل المتوافرة للتمرين على حل المشكلات. وعلى الرغم من أن المغامرة والالتزام قد يكونان مرتفعين فإن النتائج التي تحدث والقرارات هي مجرد نتائج وهمية. وقد يسمح هذا الأمر للتلاميذ بالتدرب على اكتساب مهارات حل المشكلات بأمان نسبي؛ لأن القرارات لن تنفذ على أية حال.

إن الجانب السيّئ للمحاكاة لا يمكن تجاهله؛ فلا يُنكر بأن الألعاب يمكن أن تكون مضيعة لوقت الصف الدراسي. فكثيراً ما يأخذون زمناً يمكن استعماله في اكتساب معرفة حقيقيّة، إلا أنه في ضوء التوجه نحو تقييم يعتمد أكثر على الأداء فإن هذا قد لا يعدّ سلبياً، لكن بالنسبة للمعلم الذي يميل اهتمامه نحو مقدار ما يتعلمه التلميذ فإنه قد لا يرى في المحاكاة أية نقطة إيجابية.

كما أن هناك مشكلة محتملة في مقدار زمن التحضير المطلوب من المعلم. فألعاب المحاكاة تتطلب في العادة الكثير من التفكير والتحضير. إلا أن المشكلة الرئيسة للألعاب حقاً هي في ما يجده معظم الناس نقاط قوتهم، وهو الالتزام العاطفي الذي يقدمه التلاميذ نحو هذه الألعاب، كما أنها قد تطور وتشجع الطبيعة التنافسية بين التلاميذ. إنّ الكثير من الألعاب قد تنمي بعض القيم والأحاسيس لدى التلاميذ قد تكون مناقضة لروح التعاون والعمل المشترك. كما قد يسبّب هذا الالتزام العاطفي بعض الرواسب غير المرغوبة في العلاقات بين التلاميذ.

وأحد الأشياء التي يجب أن تحدث، خلال تقديم الإرشادات الأولية من أجل تجنب هذا الخطر، هو إنهاء محدد ومقنع لجميع سمات الأدوار التي قام بها التلاميذ أثناء وقت اللعبة.

محاكمات وهمية (صُوريّة)

تقدم قاعة المحكمة الكثير من الاحتمالات للدراما، لأن النظام القضائي ذو أهمية كبيرة في فهم الديمقراطية والعملية الديمقراطية. ويمكن بناء مختلف أنواع النشاطات الدرامية حول العملية القضائية، أو القانونية. ويكون ذلك مفيداً في مساعدة التلاميذ في فهم الدستور، والنظام القانوني، وكذلك مختلف الصراعات والنزاعات التي كانت وما تزال موضوعات مهمة. ويبدو النظام القانوني بنفس أهمية فهم العملية الديمقراطية نفسها. ومعظم الناس يشاركون بطريقة أو بأخرى مرات عديدة في المسائل القانونية في فترة ما من حياتهم، وكلما عرف التلاميذ القانون والمحاكم وآلية عملهما بصورة أفضل، فإنهم سوف يكونون أكثر استعداداً للتعامل مع تلك المواجهات القانونية خلال حياتهم.

وأكثر النشاطات المسرحية المتعلقة بالعملية القانونية هي المحاكمة الوهمية؛ فالمحاكمات الوهمية تمكن التلاميذ من إعادة فحص التاريخ، والنظر إلى مسائل الصواب والخطأ عندما يتعاملون مع القانون والنظام القضائي. ويمكن للمحاكمات الوهمية أن تتخذ أشكالاً عديدة، وأن تتطور بشمولية اعتماداً على عوامل؛ مثل: هدف التعليم، ومقدار الوقت المتاح.

وهناك تسعة أشكال على الأقل للمحاكمات الوهمية هي:

1- إعادة إنتاج محاكمات حقيقية حدثت في الماضي:

نحاول إعادة تمثيل المحاكمة كما تمت. وكلما قمنا بالبحث بشمولية أكبر، حضّرنا لها أكثر، فإن عملنا يقترب من الكمال، وبسبب نظام تسجيل المحاكمات يمكن إعادة تمثيل المحكمة تماماً إذا وجدت رغبة بعمل ذلك مع تلاميذ المدارس الابتدائية والمتوسطة؛ لأن تقديم الصورة العامة بالطبع يكون أسهل للاستيعاب.

2- تمثيل محاكمات من الماضي بدون معرفة الحكم:

في هذا النوع من المحاكمات الوهمية نريد أن نرى ما إذا كانت لجنة المحلفين المكونة من التلاميذ سوف تتوصل إلى نفس القرار الذي توصلت إليه المحاكمة الأصلية. وعند عمل مقارنات سوف يكون السؤال دائماً: لماذا كان الحكم مشابهاً أو مختلفاً؟

3- محاكمات افتراضية لأشخاص دخلوا التاريخ، وأشخاص معاصرين لم يُقدموا إلى المحاكمة:

في هذا النوع من المحاكمات يتم التصدي لإحساس التلاميذ بالعدالة، ولغريزة حب الفضول لديهم. وتعقد هنا محاكمات لشخصيات تاريخية مثل "لي هارفي أوزوالد" المتهم بقتل الرئيس الأمريكي السابق "جون كينيدي"، والذي اغتاله "جاك روبي" في محطة الشرطة بعيد توقيفه، وكذلك الرئيس الألماني الأسبق "هتلر"، وغيرهم من الذين روت سيرة حياتهم مجموعة من الأفلام والروايات.

السؤال الذي يفرض نفسه هو: ما نوع الأدلة والشهادات التي قدمت لمحاكمة هؤلاء الأشخاص؟ يمكن إجراء محاكمات لشخصيات من قرون عابرة مثل "بروتوس" صديق وقاتل "يوليوس قيصر"، والملك "جون" ملك إنجلترا، و"جاك السفاح" الذي كان يقتل بنات الليل، و"إيفان المرعب"، وغيرهم كثير. كما يمكن محاكمة شخصيات أكثر معاصرة مثل الرئيس الأمريكي السابق "ريتشارد نكسون" وعلاقته بفضيحة "ووترغيت"، والرئيس "هاري ترومان" الرئيس الأمريكي الأسبق الذي أمر بإسقاط قنبلتين نوويتين على "هيروشيما ونغازاكي" في اليابان في نهاية الحرب العالمية الثانية.

4- خلق قضايا لإعادة اختبار قرارات حاسمة لمحكمة العدل العليا في الولايات المتحدة:

التركيز هنا حول مناقشة الموضوع والظروف المعيّنة للقضية الأصلية، ثم إجراء مناقشة وافية للوصول إلى قضية موازية قد تؤدي بالمحكمة العليا إلى تغيير رأيها حيال القضية الأصلية.

5- محاكمات تتعلق بأحداث وموضوعات حالية مثيرة للجدل:

تأتي القضية من الصحف ونشرات الأخبار والأقارب والأصدقاء الذين لديهم معلومات وآراء. وتصبح موضوعات الأحداث الحالية ذات علاقة وأهمية للمتعلمين اليافعين، بينما يحاولون طرح قضيّتهم الخاصة بهم.

6- إعادة تمثيل محاكمات وردت في كتب خيالية:

إن المحاكمات موضوع رائج في المواد الخيالية، وإن جعل التلاميذ يطورون التفاصيل لتمثيل إحدى تلك المحاكمات يمكن أن يساعدهم، وينمي قدراتهم، ويخلق لديهم روح التحدي.

7- محاكمات خيالية لشخصيات وردت في القصص والكتب:

إنّ موضوعات الأخلاق تكاد تكون عادية في كتب الأطفال. وتقديم شخصيات قصص خيالية للأطفال؛ مثل: جاك الثعلب الذي باع بقرة، وقبض ثمنها بذرة، ثم نمت البذرة، وصعدت إلى الغيوم حيث يسكن عملاق. وهناك قصص أخرى مثل قصة ليلى والذئب وغيرها.

الميزة هنا أن الأطفال يعرفون عبارات القصة والشخصيات جداً. لكن المحاكمة هنا تقدم لهم منظوراً جديداً لأحداث القصة.

8- خلق مسار أحداث جريمة جديدة، ثم تمثيل محاكمة:

إن هذه تجربة خلاقة بالكامل، يقوم فيها التلاميذ بخلق جريمة وضحية وشهود وأدلة ومتهم بارتكاب الجريمة. يستطيع المعلم أن يمارس بعض التحكم عن طريق مناقشة يتم فيها بحرص تحديد مواصفات الجريمة.

9- تشكيل محكمة في الصف لمحاولة ضبط جانحين:

يمكن استخدام العديد من الأنظمة التي تتراوح من بسيطة إلى مفصلة جداً؛ لتقديم زملاء في الصف الدراسي إلى المحاكمة، لتعريفهم بقوانين وقواعد الصف. إن الفائدة الرئيسة من هذا التمرين هي أن التلاميذ يتعلمون بصورة أوضح موضوعات تمثل الشك المعقول، والعلاقة بين العقاب والجريمة، والعقاب كمانع للجريمة.

اختيار هيئة المحلّفين

أحد النشاطات التي تحدث في قاعة المحكمة يتمثل في عملية اختيار هيئة المحلفين. وسوف يتعلم التلاميذ شيئاً عن المحكمة وهيئة المحلفين من خلال نسخة معدّلة لها. وكجزء من العملية، فقد يريد المعلم ذكر الأسباب التي قد تقف وراء استبعاد محلّف محتمل من هيئة المحلفين، دون الإفصاح عن السبب.

اختيار هيئة محلّفين لمحاكمة لص

يقف اللص أمام المحكمة بتهمة دخول غير مشروع وسرقة وتخريب. ولغاية هذا النشاط يوجد أربعة عشر (14) محلفاً محتملاً. يقوم بقية التلاميذ بأدوار؛ مثل: حاجب المحكمة، ومدون سجل المحكمة، ومحامي الدفاع، ومحامي الادعاء. يتم إعطاء المحامين أسماء المحلفين فقط، بينما تقدم للمحلفين مواد أخرى تؤدي إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء تحيزاتهم.

تعليمات إلى المحامين

سوف يحصل محامو الدفاع والادعاء على فرصة الاستجواب بقدر ما يسمح به الوقت للمحلفين. وعلى جميع المحامين أن يدركوا حقيقة أن لبعض المحلفين خبرة سابقة، مما يجعلهم مجهزين مسبقاً للقيام بهذا الدور. لا يمكن لأكثر من محامِيَيْن اثنين من كل فريق أن يطرحا بعض الأسئلة. نبدأ بفترة زمنية لمدة خمس (5) دقائق يتشاور أثناءها الفريق من أجل تقرير: أي من المحلفين يودون استجوابه أكثر من غيره؟ وأية أسئلة يودون طرحها؟ ومن سيقوم بطرح الأسئلة؟ ويدون المحامون الآخرون الإجابات.

تمتد فترة الأسئلة من عشر إلى اثنتي عشرة دقيقة، يسمح خلالها للدفاع بسؤال أحد المحلفين على ألا يزيد عدد أسئلته عن ثلاثة. بعدها يأتي دور المدعي العام، الذي يستطيع الاستمرار مع نفس المحلف أو يسأل محلفاً آخر. ويستمر محامي الدفاع والمدعي العام في تبادل دَوْرَيْهما، حتى يتم إعلان انتهاء الوقت. عند ذلك يحصل الفريقان على خمس (5) دقائق للتداول، بعدها يستطيع كل من الفريقين استبعاد ثلاثة (3) محلفين على أكثر تقدير.

المحلفون المحتملون

- الآنسة "مفيت" خائفة من كل شيء تقريباً، لكنها تتفهم شعور الناس الذين يحبون تناول الوجبات السريعة الجيدة.
- الولد الصغير الحزين يميل إلى الكسل بعض الشيء.
- الذئب الكبير الشرير يعتقد أنه من المناسب تماماً الذهاب إلى بيوت الآخرين، طالما أنك تقرع الباب قبل الدخول. إنه مغرم بالخنازير الصغيرة أكثر مما هو مغرم بالبنات الصغار.
- جريتل لديه شهرة بالضياع في الغابات.

- سندريلا كان عليها التعامل مع الأشياء المحطمة من قبل.
- الجميلة النائمة كان عليها التعامل مع ضيوف غير مدعوّين حتى في حفلة عيد ميلادها الخاصة.
- العملاق صاحب الأوزة التي تبيض ذهباً يسكن بقصره فوق الغيوم.
- جاك لديه مشكلة مع الضيوف غير المدعوين.
- سنو وايت لديه تجربة بالنوم على سرير في منزل غرباء.
- الجميلة كان عليها دفع الثمن غالياً للتطفل على أملاك الغرباء.
- روبنزل كان لديها مشكلة فقدان شعرها جرّاء عدوانيتها تجاه الضيوف غير المدعوين.
- رمبلستلسكن حاول أن يتبنى طفلاً غريباً.
- ماري تحب رعاية الحديقة، ولا تحب الناس الذين يدوسون على أزهارها.
- الزمار يحب الأطفال كثيراً.
- الجندي يعرف كيف يواجه التحدي.

نشاطات أخرى تتعلق بالمحاكمة

هناك نشاطات أخرى عديدة من شأنها مساعدة التلاميذ في تعلم النظام القضائي، من بينها تبادل أدوار جريمة ذات شهود عدة يقدمون إفادات مستقلة لما شاهدوه.

إن زيارة واحدة لكلية الحقوق لمشاهدة محاكمات وهمية، أو لأحد البرامج التنافسية للمحاكمات الوهمية التي تقدم في المدارس الثانوية، أو زيارة قاعة محكمة؛ يمكن أن تكون تجربة حقيقية للتعلم إذا تم التخطيط لها بحرص شديد. كما أن زيارات محامين وقضاة ورجال شرطة للفصول الدراسية يمكن أن

تكون مفيدة إذا استطاع هؤلاء الضيوف التعامل مع التلاميذ. ويستطيع التلاميذ التعرف إلى القوانين، ومن ثم مناقشتها وتطبيقها، ويستطيعون كذلك عمل ملخصات لعدد من المحاكات.

الدراما من خلال القراءة: الخيال الموجه، والدراما الصفية، وقراءة الدراما

يمكن استخدام قوة الكلمة المطبوعة وبلاغتها من أجل خلق صور وتعابير، وخلق حالة من الإثارة عندما تتم القراءة بصوت عال ومسموع. يوجد هنا أسلوبان يؤدّي بهما المعلم القراءة، وأسلوبان يؤدّي بهما التلاميذ القراءة.

الخيال الموجّه

الخيال، ويسمى أحياناً أحلام اليقظة، هو دراما يستطيع حتى أكثر التلاميذ خجلاً المشاركة فيها؛ لأنها لا تتطلب التمثيل، بل تتطلب تركيزاً سماعياً جيداً وتخيلاً حسياً.

يُطْلب من التلاميذ أن يجلسوا وأعينهم مغلقة، وأن يتصوروا أدق التفاصيل التي يمكنهم تخيلها في مشهد معين يصفه لهم القارئ. وإذا كان بعض التلاميذ قارئين معبرين حقاً، فإنه يمكنهم المشاركة في هذا النشاط بالإضافة إلى كونهم مستمعين جيدين، هذا النوع من النشاط يكون مناسباً لتلاميذ المراحل العليا.

يتضمن هذا النشاط باختصار كون المعلم يقرأ، وكون الأطفال يستمعون، لكن المعلم يريد هنا نوعاً مختلفاً جداً من الاستماع، وهو نوع يجعل التلاميذ يتفاعلون معه، ويعرفون المزيد حول ما يصفه المعلم.

يجب هنا أن تكون القراءات ضمن فترة انتباه التلاميذ وتركيزهم. ويجب أن تكون وصفية جداً، ومفصلة إلى الدرجة التي تكون فيها صورية. كما يجب

أن تكون المشاهد التي يتم وصفها ذات علاقة بالمنهاج، وأن تشمل الأوضاع الحضارة والأحداث. يريد المعلم هنا من التلاميذ أن يشموا دخان المعركة، وعفن السجون، وعطر الزهور، ورائحة الوليمة الممتدة على طاولة الملك.

كما يريد أن يسمعوا أصوات القاعة الملوكية، وضجيج المعركة، والسوق التجاري، وأصوات الناس، والقعقعات التي تملأ الشوارع. ويريدهم أن يروا في عيون أذهانهم بأكبر قدر من الوضوح أحداث كل شيء وتفاصيلها. ويمكن أن تكون المشاهد الموصوفة تاريخية أو معاصرة. وما هو مهم هو مقدار الصور التي يخلقونها، لذلك فإنه من الأهمية بمكان جعل التلاميذ مندمجين. حاول أن تنهي القصة، واطلب من التلاميذ استنشاق الروائح، واسألهم عما يستنشقوه. انظر إذا ما كانوا يستطيعون إضافة تفاصيل إلى الرؤية. أعد قراءة أجزاء قصيرة من الأوصاف التي تكون قوية بشكل خاص.

ومتابعةً للقصة يمكن تحويل حلم اليقظة الموجه إلى مسرحية إيمائية يتم فيها توزيع الأدوار. وخلال النشاط المسرحي الإيمائي تتم قراءة حلم اليقظة بصوت عالٍ. يستطيع التلاميذ مرة أخرى زيادة التصوّر والتعبير عن الأشكال التي رأوها في أذهانهم.

مثال: بداية الإعصار

كنقطة بداية، يجب خلق الاتجاه والمزاج المرغوب فيهما لدى التلاميذ. ويتم ذلك بعد إجلاسهم على شكل دائرة لخلق إحساس بالحميمية. يسمح هذا الأسلوب في أحسن صوره للمستمع أن ينغمس تماماً في الصور المكونة للقصة.

أغمضوا عيونكم، واجعلوا أذهانكم فارغة لمدة دقيقة. الآن أريدكم أن تبدأوا برؤية صورة في أذهانكم. حاولوا أن تجعلوا هذه الصورة بمنتهى الوضوح، ومليئة بالتفاصيل قدر ما تستطيعون. لقد كان يوماً مليئاً بالأحداث في شهر أبريل (نيسان) في بلدة (زينيا) بوسط ولاية أوهايو. هذه البلدة من النوع

الهادئ والمحافظ. وهذا الجزء من ولاية أوهايو يكاد يكون منبسطاً، بحيث تستطيع أن ترى من طرف البلدة الطرف الآخر. تصطف السيارات أمام محل صغير لبيع العصير، يأتي إليها العاملون بالمحل لتسجيل الطّلبات. أنت تقف أمام مدرستك التي تقع بجانب المحل مع مجموعة من زملائك، بانتظار سيارة تعيدك من المدرسة. يبدو الهواء غريباً ويبعث على الاكتئاب، كما أن هناك سكوناً في الهواء لا يبدو عادياً حتى في هذه البلدة الصغيرة الهادئة. وعلى الرغم من أنها لا تمطر، فإن هناك غيوماً منخفضة، ولونها داكن، يجعل النهار يبدو كأنه سوف ينتهي قبل أوانه.

شيء ما يلفت نظرك. على بعد أميال قليلة في الجنوب الغربي من البلدة تكونت غيمة ضخمة تبدو وكأنها تدور حول نفسها. بعد دقائق قصيرة أصبح شكلها كالمحقان، ولأنك استمعت هذا الصباح إلى حالة الطقس بالمذياع، وأنت تعرف أن الظروف هنا في "وادي الأعاصير" مهيأة بشكل جيد لتشكيل إعصار، لذلك لا يوجد شك أبداً في ذهنك؛ لقد تحولت تلك الغيمة إلى إعصار. وتبدو لك الآن أنها إعصار سيّئ في طريقه إلى البلدة.

أنت الآن تركض إلى المدرسة صائحاً "إعصار، إعصار قادم بسرعة"، تنظر الآن من نافذة المدرسة مع معلمين وتلاميذ آخرين، وتستطيع أن ترى وأنت خائف غيوماً مخيفة تدور حول نفسها بسرعة على بعد مئات من الأمتار، تقترب إليك بسرعة. ينبطح الجميع على الأرض بسرعة. عندها يرتطم الإعصار بالمبنى بقوة خارقة. أصوات التحطيم والضرب والرمي تملأ الهواء مع صرخات الناس المرعوبين. إن السماء تمطر صخوراً وشظايا، وأعمدة الإسمنت وجذوع الأشجار وحجارة الطوب وقطع كبيرة من الأرض تنتزع من مكانها، وشظايا من الزجاج المكسور على شكل خناجر تدور بسرعة في الهواء بكل مكان. أعمدة المدرسة الضخمة تقع في كل مكان.

يبدأ الإعصار بالتحرك نحو المدينة بسرعة أربعين كيلومتراً في الساعة، تاركاً وراءه دماراً وحطاماً. لقد تم تحطيم البيوت الخشبية فاقتلعت من جذورها، أما الأشجار الضخمة القديمة فقد اقتلعت من جذورها أيضاً وتطايرت في الهواء. مُلئ الهواء بالمواد المختلفة من أثاث وسيارات، وقد ضرب هذا الإعصار قطاراً متجهاً نحو المدينة، والعديد من عربات القطار انحرفت عن مسارها؛ حيث تحطمت عبر الشارع الرئيسي مصطدمة بمكتب البريد ذي القرميد الأحمر.

وأخيراً انتهى الإعصار مخلفاً وراءه ثلاثة وثلاثين قتيلاً ومئات الجرحى، وتم تدمير ألف وثلاثمائة مبنىً. وبالطبع لم يتم إحصاء هذه الأرقام إلا بعد الانتهاء من موجة الإعصار. أما الآن فلا تستطيع رؤية أي شيء سوى الدمار الكامل في كل مكان.

تشعر أنت وغيرك بالذهول، ولكن في نفس الوقت تشعر بأنك محظوظ لكونك ما زلت على قيد الحياة. (هذا النص مستند على الإحصائيات التي خلفها الإعصار المدمر في الوسط الغربي للولايات المتحدة في اليوم الثالث من شهر إبريل/ نيسان 1975.

مسرحيات النشاط الصفي

قد يكون المعلم أدى هذا النوع من المسرحيات، ولكنها سُمِّيت تسمية مختلفة، أو لم تعط اسماً على الإطلاق. وكل ما تنطوي عليه هذه الأنواع من المسرحيات هو مهارات استماع محددة. وتشمل هذه المسرحيات مشاهد مسرحية تعطي على الأقل فرصة للتعبير، ولكن بشكل مسلٍّ. وهنا يتوجب على التلاميذ أن يستمعوا بشكل جيد إلى القصة أثناء قراءتها، وعندما يستمعون إلى كلمة أو عبارة يستجيبون بالطريقة التي تم في الأصل التدرب عليها.

وعادة ما تكون هذه المسرحية مسليةً وتبعث على الفرح، وعادة ما تكون قصص المسرحيات غنية بالأفكار النمطية أو المعلومات المغلوطة. كذلك توحي

قصص هذه المسرحيات بالعديد من الأفكار المُبالغ فيها. وقد تبدو هذه الأفكار سخيفة وعرضة للازدراء عند عرضها، لذا تحفز بشكل كبير على المناقشة حيال قضايا عديدة ومختلفة.

وهذه القصص قد ينخرط فيها الفرد، أو المجموعة، أو الصف بأكمله، ويقرر المعلم تبعاً لنوع الأداء، وتبعاً لطبيعة الصف، مدى انخراط التلاميذ فيها.

من أهم الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها تحديد الأدوار ضمن المجموعة. ومن المفضل القيام بتدريبات قبل تنفيذ القصة بأكملها. ويجب أن تقرأ القصة بأسلوب ممتع وقريب من الإثارة.

استخدام ألعاب المحاكاة وأنواع أخرى من الأنشطة المسرحية المرتبطة بالدراسات الاجتماعية

"روتاباغا بونز" والقطة الذهبيّة في فيلينا

الكلمة/ العبارة	الأداء عند النطق بالكلمات
روتاباجا بونز	يرحب ويلقي التحية ثم يصرخ منادياً "لقد وجدتها".
بروفيسور إيما ماكس	تقول معبرة: "أنا أريد هذه القطة".
القطة الذهبية	يقوم أحد الأشخاص برفع إصبعين من يديه لتشبه آذان قطة.
د. فانج دوبرمان	يضحك ضحكة شريرة كأنه الشيطان.
القطة	تقول (مياو).
(صوت ينادي: ها نحن نبدأ الرحلة)	
نهر مياو	يقوم أحد التلاميذ بتقليد صوت هدير النهر.
بحيرة التمساح	يقوم أحدهم بحركة تشبه فك التمساح مع تحريك الأيدي وإطلاق صوت كأنه يأكل الفريسة.

الكلمة/ العبارة	الأداء عند النطق بالكلمات
الشلالات العظيمة	يطلق الأفراد صرخة "احذروا الشلالات"، ويحاول التلاميذ تمثيل حركة سقوط الماء.
صحراء هير بول	تلهث وتعاني من العطش قائلة "الماء".
جبال كاتسيرز	تقول "نحن نحب أن نتجول عبر قمم الجبال".
صغار الأفاعي	تقوم بأداء أصوات للأفاعي أثناء الزحف.
عرين الأسد	يصدر صوت زئير مثل أسد شركة "مترو غولدن ماير" للأفلام السينمائية.

روتاباجا بونز: هو أعظم مغامر ومكتشف في عالمنا الحاضر، وهو مشهور بقدرته على العثور على الأشياء، وخاصة الأشياء القديمة. وقدرته هذه تفوق قدرة أي فرد آخر في العالم. وعندما علم المتحف المعني بتاريخ القطط في مدينة (مويفيا) بأن هناك خريطة قديمة تبيّن موقع مملكة قديمة تدعى "فيلينا"، فيها قطة ذهبية، تم استدعاء "روتاباجا بونز" على الفور. قالت البيروفيسورة إيما ماكس "أحضر لنا القطة الذهبية". كانت البروفيسورة تعرف أن "روتاباجا بونز" لا يستطيع إلا أن يقبل التحدي. وبالفعل وافق على رحلة الاستكشاف، على أن يرافقه الدكتور "فانج دوبرمان" الذي يعد المرجع العالمي بالنسبة للقطة الذهبية، وهو يقوم عادة بمطاردة القطط حول العالم لسنوات طويلة، لكن "روتاباجا بونز" يصل قبله في العادة إلى الهدف.

بدأت رحلة الاستكشاف في نهر مياو حيث قاد روتاباجا ودوبرمان وإيما ماكس بقية الحملة عبر المنحدرات، مروراً جميعاً ببحيرة التماسيح والشلالات العظيمة وصحراء "هيربول"، وأخراً وصلوا إلى الوادي المخيف لمملكة "فيلينا" قادتهم الخريطة بعد ذلك إلى جحر الأفاعي وعرين الأسد، ومن ثم إلى المعبد

الخاص بالقطة الذهبية. في كل خطوة من خطوات الرحلة يقوم "روتاباجا بونز" بإنقاذ البيروفيسورة "ماكس" والدكتور "دوبرمان" من الهلاك في الوقت المناسب.

وفي اللحظة التي تم العثور فيها على معبد القطة الذهبية كشف "دوبرمان" عن مدى خبثه، حين أصدر صوتاً عالياً وأشهر مسدسه. أمسك الدكتور "دوبرمان" بالبروفيسورة "ماكس"، ونادى بأعلى صوته "أمسكي القطة الذهبية ستكون ملكي وحدي".

كشف عشرة من أعضاء الرحلة الاستكشافية أنهم حراس تم اختيارهم أثناء حكم الديكتاتور "مونجرلي". فجأة في داخل معبد القطة الذهبية، خرجت مئات من القطط الضخمة من أبواب المعبد، وأحاطت بأفراد الرحلة. بدأ الدكتور "دوبرمان" والحراس بالهرب لينجوا بحياتهم.

يقوم "روتاباجا" بالوصول إلى يد البروفيسورة "ماكس"، وبخفة يقوم بإمساك حجر متدلٍ من المعبد ويتمكن هو وماكس من التدحرج فوق القطة الضخمة بعد دخولهما إلى داخل المعبد ووقفا أمام تمثال القطة الذهبية، وعندما حاولا لمسه نطق التمثال قائلاً: "أنا أشعر بالخجل تجاهكما لأنه ليس لديكما الحق في سرقة التذكار". أصيب كلاهما بالذهول، ولم يستطيعا النطق، وأجابا بصوت واحد "أنت على حق". عندها قال التمثال: "لم لا تذهبان لشراء تذكار من محل بيع التحف؟" وهذا ما فعله "روتاباجا" و"ماكس" بالرغم من غلاء القطعة، وقاما بعد ذلك بلف التذكار بحذر، وانطلقا مغادرين المعبد مروراً بعرين الأسد وجحر الأفاعي متجاوزين صحارى "هير بول" والشلالات وبحيرة التمساح، مارين بكل منحدرات جزيرة مياو عبوراً بنهر مياو.

منذ ذلك الحين وحتى وقتنا الحاضر لم ير أحد الدكتور "دوبرمان". قامت البروفيسورة ماكس أمينة متحف القطط بطباعة نسخ من الخارطة القديمة لجزيرة فيلينا بيعت بأعداد هائلة.

عندما قام السياح بشراء هذه الخرائط عثروا على معبد القطة الذهبية، وقاموا بشراء مئات من التذكارات. أما بالنسبة للبطل "روتاباجا بونز" فقد جنى ثروته عن طريق إنقاذ الناس من جحر الأفاعي وعرين الأسد وبحيرات التمساح والمنحدرات والشلالات، ثم أقام أخيراً مشروع مياه في صحراء هيربول، وجنى من وراء ذلك مالاً كثيراً. ثم بدأ مغامراته من جديد.

مسرح القرّاء

يعمل مسرح القراء على تحويل قصة مكتوبة بشكل روائي إلى مسرحية، حيث يقوم مجموعة من التلاميذ بقراءة قصة ما، ومن ثم يخططون معاً بشأن كيفية تحويل هذه القصة بحيث يمكن أن تقرأ فيما بعد على شكل رواية.

مثل هذا المدخل يؤكد أن المسرحية أو الدراما، هي في الأصل عملية قابلة للتخطيط. وهنا على التلاميذ أن يفكروا بالطريقة التي يمكن من خلالها تحويل طريقة سرد القصة إلى مسرحية. ومن أجل تحقيق ذلك يجب عليهم أن يظهروا فهماً واسعاً وعميقاً للشخصيات الواردة في القصة ولمكان وزمان ومغزى القصة. كذلك عليهم أن يدركوا الخريطة المفاهيمية التي يرسمها الكاتب من أجل تحقيق هدف الكتابة، وأن يكون لديهم فهم عميق لحبكة القصة وتسلسل الأحداث.

في الواقع فإن التلاميذ هنا يقومون بإعداد كتابة القصة فعلياً، من خلال تحويل الفقرات الروائية المسرودة سرداً إلى حوار مسرحي. يبدأ التلاميذ هنا بالتفكير في أهم الشخصيات التي يمكن التركيز عليها لسرد معلومة ما، وتوظيف هذه المعلومة في حوار أو مشهد مسرحي.

من أهم الطرق التي يمكن للتلميذ أن يعتمد عليها لتحقيق ذلك استخدام دور الراوي، ولكن يفضل عدم الاعتماد بشكل كلي على هذا الدور، والتقليل منه قدر الإمكان.

وبما أن التركيز في الحوار في أية مسرحية يقوم على التفاعل الإنساني، فإن الحوار يأتي بطريقة مثلى للكشف عن الأفكار الداخلية للفرد وأحلامه واهتماماته. ومن هنا يأتي استخدام هذه الوسيلة الهامة في تدريس الدراسات الاجتماعية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض القصص أفضل من غيرها عندما توظف على شكل مشاهد مسرحية.

لذلك فإن القصص التي تركز على الشخصية، هي تلك التي يرويها راوٍ واحد باستخدام الضمير "أنا"، وهي القصص التي تكون غنية بالحوار المسرحي. ومن أكثر الأعمال القصصية التي لها فائدة عظمى وتأثير كبير في المواد الاجتماعية الحكايا الشعبية والسير الذاتية؛ مثل تلك الموجودة في كتاب المؤلف "جين فريتز" كقصة "ابنتي ذاهبة إلى الجنوب"، والقصص الأخرى التي تركز على العلاقات الإنسانية والتراث مثل قصة "منغ لو يتحرك نحو الجبال"، وقصة "ضفدع الماء وضفدع اليابسة صديقان".

وعندما يتم التخطيط والإعداد للقصة وإعادة كتابتها، فإنّ التلاميذ قد يتمكّنون من قراءتها مراراً وبشكل مختلف، ومن ثم يراجعونها عدة مرات.

وبهذه الطريقة يمكن أن نسمح للتلاميذ بالتعبير عن أنفسهم من خلال الأدوار المعطاة لهم، كذلك تمكننا هذه الطريقة من السماح لهم بإعادة الكتابة، والتفكير ثانية بأحداث القصة بالتفصيل.

القراءات المسرحية

هناك العديد من القراءات المسرحية المتوافرة التي يمكن للتلاميذ أن يقرأوها بوضوح، وهذه القراءات يمكن أن تكون مسليةً أو مضحكةً أو جادة، لكن المهم هنا هو العثور على قراءات جيدة لاستخدامها في غرفة الصف.

وسواء أكانت القراءة مختصرة أم مأخوذة حرفياً، فإنّ القصص التاريخية، أو سرد الحكايات التاريخية، تعدّ أفضل مصدر للقراءة المسرحية. كما يمكن العثور كذلك على نصوص جيدة في المجلات العلمية الخاصة بمادة الجغرافيا، مثل مجلة "الجغرافيا الوطنية"، ومجلة "متحف سْمِثْسُونيان".

من المفيد والمسلي في الوقت نفسه أن يقوم التلاميذ بتحضير كتاباتهم الخاصة كجزء من الواجبات الخاصة بتنمية مهارة الكتابة. ويجب على المعلم الإعداد والتحضير لهذه الواجبات؛ بحيث يمكن لأكثر من تلميذ قراءة المادة بصوت عالٍ. ومن أهم القراءات التي يمكن إنجازها "مشاهد المفاخرة"، و"مسلسل المغامرات" و"المونولوجات" و"تقمص الأدوار"، وكذلك القصائد التي تأتي على صفة المتكلم وتبدأ بكلمة "أنا"، أو أية قصائد أخرى تعكس المشاعر الإنسانية.

وتعدّ الكتابات القائمة على المفاخرة أو التباهي أدوات كوميدية جيدة؛ لأن المفاخرة أو التباهي تعدّ سلوكاً غير مناسب ضمن السياق الاجتماعي لأنها تقوم أساساً على المبالغة. وعادة ما يقوم التلاميذ أثناء تفاعلهم الاجتماعي باستخدام المفاخرة أمام زملائهم؛ مثل "يستطيع أبي أن يهزم أباك". وعادة ما تشمل مسرحيات المفاخرة التعبير عن القوة والقدرة والوضع الاجتماعي وضبط النفس. لقد أصبحت مسرحيات المفاخرة بحد ذاتها فناً في بعض المجتمعات، وبخاصة في غرب الولايات المتحدة.

عند كتابة مثل هذه المسرحيات، فإنها تصبح أدوات فعّالة للقراءة الشفوية. فهي تحفز المنافسة والتقليد، وتصبح نماذج ممتازة للكتابة الإبداعية. ويمكن أن تضمّنها كميات هائلة من المعرفة والثقافة. وفي القسم التالي مثالان من مسرحيات المفاخرة حول مخترعين وهميين، ويمكن توظيف هذه المسرحيات في الدروس التي تتحدث عن الاختراعات، والاكتشافات أو الدروس المتعلقة بالتركيز على تاريخ الاختراعات. ويمكن للمعلم أن يفتح المجال للتلاميذ حتى يقرأوا هذه الكتابات ليستطيعوا الحكم عليها، والمفاضلة بينها من خلال التعبير شفوياً، ومن ثم يمكن للمعلم أن يسمح للتلاميذ بكتابة المفاخرة الخاصة بهم.

الكتابة في المفاخرة أو المباهاة

المثال الأول: بروفيسور "إيما شينياس"

بالطبع فأنا أعظم مخترع في هذا العصر، واختراعاتي سوف تصبح في أحد الأيام عبارة عن كلمات مألوفة واعتيادية لدى الناس. لماذا؟ ذلك لأنني قمت بإنجاز اختراعات عديدة في الوقت الحاضر، والتي ستجعل الحياة أسهل. هذه الاختراعات ستوفر الطاقة وتنقذ طبقة الأوزون وتعالج السرطان. وعندي اختراعات تنقلنا إلى كواكب أخرى مثل صنع الملابس والأحذية والسيارات التي لا تتوقف أو تتعطل، كذلك سأقوم باختراع أشياء من شأنها حل مشكلات متعلقة بنقص الطاقة وبمصادرها. إليك هذا السر البسيط! فأنا أقوم باختراع آلة سوف تساعد على سحب الدخان من الهواء والتخلص من التلوث بشكل كلي. في الواقع سأقوم باختراع شيء جديد، فمن الممكن أن أخترع علكة غير ممضوغة أو حبوباً للرياضيات تساعد التلاميذ على حل واجباتهم البيتية، بحيث يمكن حل هذه الواجبات بسرعة. لماذا كان "توماس أديسون" مفكراً واخترع المصباح

الكهربائي؟ وكذلك الحال مع "إسحق نيوتن"، أما العالم "جراهام بل" فلم يكن يستحق تلك الأهمية التي أعطيت له. وأخيراً، وهذا الأمر بيني وبينك، فأنا أعدّ نفسي ذكياً جداً. أليس كذلك؟

المثال الثاني: لقد سرق أحدهم مخترعاتي

أملك العديد من الأفكار التي لا يمكن تصديقها، لكن كلّما خطرت ببالي فكرة اختراع جديدة يقوم أحدهم بسرقتها، ويأخذ براءة الاختراع قبلي. هل تعلم أن فكرة صنع الطائرة هي في الواقع فكرتي!! ولكن طائرتي التي صنعتها طارت بثبات على ارتفاع أربعة أقدام عن الأرض. ولو لم يسبقني الأخوان "رايت" إلى مكتب براءة الاختراع لما شهدنا العديد من تحطم الطائرات التي نراها الآن. والآن ما رأيكم باختراع الهاتف؟ هل تعلم أن هذا الاختراع هو ملكي أيضاً، ولكن الهاتف الخاص بي، والذي اخترعته في البداية، كان من النوع الذي يسمح بالإرسال فقط، فما عليك إلا الاتصال والتحدث، أما المستقبل فما عليه إلا الاستماع. فكر هنا في مدى أهمية هذا الاختراع، ومدى أهمية توفير الوقت لنا!

وأجمل ما في هذا الاختراع هو أنك لست مجبراً على الاستماع إلى تلك الإجابات الغبيّة التي تسمعها من بعض الناس. ماذا عن التلفاز؟ هذا أيضاً من اختراعي! وأراهن على ذلك! بالنسبة لهذا الاختراع فقد بذلت جهداً وتفكيراً مضاعفين لتحقيقه. فالتلفاز الخاص بي، والذي هو من اختراعي، كبير الحجم بعض الشيء بحيث يساوي حجمه ملعب كرة، ولكن يبلغ حجم الصورة ستة إنشات مربعة. لكن ما يحيرني – ولم أعرف السبب – ضحك العاملين في مكتب الاختراعات وبشدة على هذا الاختراع. لقد كان عليهم ببساطة الانتظار للموسم القادم.

لقد قلت لكم إن الناس دائماً تسرق اختراعاتي! لكن هل يوجد هناك مخلوقات فضائية تتجسس عليّ؟ أو هناك كاميرا خفية مخبأة في مختبري؟ يجب عليّ أن أبدأ بوضع ملاحظاتي حول اختراعاتي على شكل شيفرة؛ حتى لا يتمكن أحد من سرقتها. ولكن مهلاً! أشعر الآن أن لدي فكرة اختراع جديد! فكرة تتعلق باختراع آلة تفكر!! ويمكنك برمجة هذه الآلة لتقوم بالأعمال التي تريدها أنت. يا إلهي لقد سرق أحدهم هذه الفكرة واخترع الحاسوب. لقد قلت لكم لقد تمت سرقة اختراعاتي وأفكاري مرة أخرى.

القصص المثيرة

القصص المثيرة عبارة عن قراءات تحتوي على شخصيات رئيسية، تعيش عادة في مواقف صعبة ومستحيلة، وتكون هذه المواقف رهيبة بحيث تبدو مستحيلة وصعبة، ومن المستحيل الخروج منها بسلام. ويمكن عدّ هذا النوع من القراءات وسيلة جيدة لتعزيز فكرة القراءات التي تعتمد على استخدام أسلوب حل المشكلات.

بعد أن يقوم التلاميذ بقراءة هذه القصص أو المسلسلات، بصوتٍ عالٍ لعدة مرات لتوظيف مهارة التعبير، يمكن للمعلم أن يسمح للتلميذ باقتراح حلولٍ للمواقف التي تتسم بالتحدي. وبشكل عام فإن هذه المواقف تحتوي على صعوبات لا يمكن تخطيها.

مثل هذه القراءات تقيس مهارة التفكير الخاصة بحل المشكلات. ومن أهم الفوائد التي يمكن أن نجنيها عند مناقشة هذا النوع من القراءات، وخاصة التي تطرح قضية مواجهة مشكلات مستحيلة، أننا يجب أن ننظر إلى هذه المشكلات بشكل فردي، ومن ثم بشكل جماعي. بمعنى أن هذا النوع من

القراءات يمكننا من دراسة المشكلات حسب أهميتها. وعادة ما يقوم الفرد منا بالبدء في حل المشكلات الأقل صعوبة، ثم ينتقل إلى المشكلات الأصعب وهكذا.

أمثلة على القصص المثيرة

الكابتن مكتشف البحر

سفينتي مرتطمة بالأرض على مقربة من بحار مجهولة تماماً. ويوجد ثقب واسع في سفينتي. وإذا تم إصلاح هذا الثقب فلا أعتقد أن هناك طريقة لإرجاع سفينتي إلى المياه. أما بالنسبة لمياه الشرب فلا أملك أية قطرة ماء، والعطش قد يقتلني في البحر. أما مخزوني من الغذاء فهو قليل. لقد تناولت البسكويت المتعفّن في السفينة لمدة أسبوع. أما طاقم سفينتي الذي يتكون من أخطر السفاحين الذين عملوا في البحر فقد بدأوا التذمر، ورفضوا اتباع الأوامر. لقد بدأ بحارة السفينة بتدبير تمرد، وبدأت أرى أنواعاً مخيفة من السيوف تتجه نحوي. وعلى بعد ياردات قليلة من الأدغال بدأت مجموعة من السكان المحليين يحملون السيوف تتّجه نحوي. عند النظر إلى البحر فإني أرى عاصفة موسمية قادمة نحوي؛ تستطيع حمل سفينتي وتحطيمها على الصخور المحيطة. تتجه العاصفة نحوي والمنفذ الوحيد أمامي هو البحر، الذي سيتحول إلى عاصفة. إضافة إلى ذلك نظرت إلى الخليج فرأيت مجموعة من سمك القرش الفتاك تتجه نحوي لتفتك بي.

ماذا سأفعل في هذه الظروف برأيكم؟

مكتشف البلد الجديد

أقوم بتسلق ممر جبلي لم يسبق لأي رجل إنجليزي تسلقه من قبل. وتحيط بي العديد من الجبال، ولا يوجد هناك منافذ إلا تلك التي حفرتها الحيوانات. وإذا حدثت أيّة عثرة أو زلة فإني سأقع متحطماً على الأشجار ومصطدماً بالصخور.

أثناء انحداري على الأشجار والصخور حاولت إيقاف سقوطي؛ لأجد نفسي عند نقطة تبعد عدة بوصات عن الانحدار الذي يبلغ طوله مئتي قدم. أصبت بسبب ذلك بكسور ورضوض، وأحاول جاهداً أن أحرك قدميّ فأجد ساقي ملتوية تحت جسمي، وللحظة لم أشعر بقدمي إطلاقاً، وبدأت أشعر بالألم وأنا على وشك الموت. بعد لحظة أسمع صوتاً وأنيناً، وفجأة يقف شعر رأسي من الخوف لرؤيتي دباً ضخماً بني اللون يقف على بعد أكثر من مائة قدم مني، وأحاول أثناء ذلك جر نفسي بعيداً، وفجأة أسمع صوت سهام تتجه نحو جذع الشجرة، وأنظر حولي لأرى مجموعة من المحاربين يحيطونني بسهام من فوقي. في تلك اللحظة بالذات أسمع فحيح أفعى من حولي.

لو كنت في مثل هذا المكان ماذا ستفعل؟

قراءة المونولوجات

يمكن أن تعكس المونولوجات التاريخ والفلسفة والأدب. وتعدّ كتابات شكسبير غنية بمثل هذا النوع من الأدب، مثل روايتي "يوليوس قيصر"، و"هاملت"، وغيرهما. كما أن شعر "براوننغ" غني بالشخصيات، وكذلك كتابات "تشارلز ديكنز" و"مارك توين". وتعد كتب الأطفال، سواء الهزلية منها أو الجدية، مصادر غنية يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في مثل هذا النوع من القراءات.

بشكل عام، تعدّ الكتابات التي تستخدم صيغة الراوي المتكلم عن نفسه هي الأفضل والأجود. أما إذا قام الفرد بكتابة مثل هذا النوع من القراءات فإنه يجب تقييمها بناء على كفاءة النص. ومهما تنوعت القصص المستخدمة، فيجب أن تساعد هذه القصص الأطفال على تنمية نظام القيم، وعلى شعور الفرد بمن حوله من الناس.

تمثيل الأدوار وتقنيات درامية أخرى

تمثيل الأدوار

يعد تمثيل الأدوار أداة مهمة يمكن استخدامها لحث التلاميذ على كتابة مسرحية خاصة من إبداعهم الخاص. هذا النوع من الكتابة يساعد التلاميذ على الخروج عن النظام التقليدي لكتابة التقارير.

اعتاد التلاميذ عبر العقود الماضية على نسخ تقاريرهم من الموسوعات أو من أي مصدر آخر، ومن ثم يقومون بقراءة هذه التقارير بفهم واستيعاب قليلين. أما في هذه الكتابات المسرحية فإنهم يقومون بأخذ دور معين لشخصية معينة، وبكتابة دور خاص بهذه الشخصية من وجهة نظرهم الخاصة، ويمكن أن تكون هذه الشخصيات حقيقية أو مبتكرة.

يقوم التلاميذ بالبدء في كتابة دور لهذه الشخصية ابتداءً من نقطة زمنية معينة، مفترضين أنهم لا يعرفون شيئاً عن هذه الشخصية في ذلك الوقت. فعلى سبيل المثال، يمكن لأحد التلاميذ أن يأخذ دور الرئيس "أبراهام لنكولن" في بداية شهر أبريل (نيسان) عام 1865. هنا لا يعرف التلميذ شيئاً عن محاولة الاغتيال التي تعرض لها الرئيس وهو يقوم بمشاهدة مسرحية في مسرح "فورد" بواشنطن. الهدف من هذا النوع من الكتابات هو الولوج إلى أعماق الشخصيات المعنيّة ومشاعرها وأفكارها.

وتعد القصائد المقروءة شفوياً أدوات أدبية فعالة، والشعر بشكل عام من أكثر الأنواع المفضلة للكتابة. فالشعر يعكس المشاعر في أشكالها الأساسية، والشعر كذلك يمكن كتابته ليعرض شفوياً. وتعد الأشعار التي تستخدم صيغة المتكلم "أنا" أكثرها فائدة، عندما يقوم التلميذ بتأليف الأشعار عن أحداث تاريخية وشخصيات جغرافية، فإنها هنا ستختلف عن الأدوار المسرحية لأن الأشعار

بشكل عام تعكس المشاعر أكثر من الحقائق. فالأشعار الفكاهية أو الهزلية، والأشعار الجدية، أمثلة قوية وفاعلة بحق. فهي أشعار حيوية وقصيرة نوعاً ما وتتسم بالعاطفة. كذلك تعد القصائد المعبرة عن المشاعر الإنسانية مادة جيدة للقراءة الشفوية، ويمكن أن تطرح موضوعات لمناقشات مثيرة وممتعة. وأخيراً، فإن القصائد التاريخية – وخاصة الروائية منها – يمكن أن تثير طابعاً ملحمياً يذكرنا بالماضي ويوحي بعظمة التاريخ، كما أنها تقدم صورة تعكس المشاعر والقيم بشكل قوي.

لعب الأدوار وتقنيات الدراما المركبة

الأدوار المسرحية

لعب الأدوار عبارة عن نشاطات درامية تزودنا بمعلومات عن الشخصية، وترسم سيناريو معيناً للمشاركين في هذه المسرحية. ويمكن استخدام أداة معينة للتحكم بتسلسل الدراما بطريقة أو بأخرى من قبل المعلم.

مثال على لعب الأدوار:

قم بتشكيل مجموعتين من التلاميذ؛ تتكون كل مجموعة من ستة إلى ثمانية تلاميذ، وأطلق على المجموعة الأولى لقب عائلة (أ)، وعلى المجموعة الثانية لقب عائلة (ب). أما التلاميذ الباقون فيمكن أن يكونوا مشاهدين، أو يمكن جعلهم يعيدون الأدوار المسرحية المعروضة من قبل رفاقهم؛ إذا توافرت المساحة الكافية وأمكن مراقبتهم جميعاً.

يتلخص السيناريو في أن عائلة (أ) وعائلة (ب) تعيشان في حي واحد في إحدى القرى المجاورة، ولكن لكل عائلة ثقافة خاصة بها. ولا تعرف العائلة الأولى الشيء الكثير عن ثقافة العائلة الأخرى. لقد قررت عائلة (أ) أن تدعو

عائلة (ب) إلى حفلة تعارف. وللأسف فإن كل عائلة تتكلم لغة مختلفة عن الأخرى. وهذا بحد ذاته يخلق مشكلات عدة. لكن لحسن الحظ تم. أخيراً إرسال الدعوة وتم فهم محتواها. وبسبب وجود العديد من الاختلافات الثقافية السائدة بين العائلتين فإن ذلك دفع الناس إلى الاعتقاد بأن هاتين العائلتين تختلفان كثيراً. فعلى سبيل المثال تعرف عائلة (أ) الأمور التالية:

- إن الطريقة المثلى للترحيب بالضيوف واحترامهم هي دائماً تركهم يبدأون بتناول الطعام أولاً.
- يتمتع الأشخاص الأكثر تشريفاً وترحيباً (الضيوف) بطريقة ترحيب خاصة وهي تقديم التفاح لهم.
- يجب على الفرد أن يرتدي لباساً أزرق اللون حسب تعليمات المعلمين.
- يجب تقديم هدية للضيف.
- من غير اللائق التحدث أو الوقوف أثناء تناول الوجبة، ولكن عند البدء أو الانتهاء من الوجبة يتم إطلاق صوت عالٍ مثل (واو) لعدّة مرات.

أما عائلة (ب) فإنها تعرف الأمور التالية:

- من غير اللائق البدء بالأكل قبل أن يقوم المضيف بتناول أو تذوق الطعام أولاً.
- يعد التفاح من الأطعمة المحرمة أو الممنوعة، وأي فرد يتناول التفاح يجب طرده من القبيلة.
- يعتبر اللون الأزرق لوناً مقدساً لأنه لون السماء والبحر، ويسمح بلباسه فقط للرجال المقدسين في القرية، وإذا ارتدى أي فرد من القبيلة هذا اللون فإنه عمل قبيح.
- من غير اللائق أخذ هدايا من المضيفين.

- يبذل الضيف جهداً كبيراً، ويكون مستعداً لفعل أي شيء لإسعاد وإرضاء مضيفه أو مضيفيه.
- يلتزم أفراد عائلة (ب) الصمت قبل وبعد الوجبات، أما أثناء تناول الوجبة نفسها فيتم استخدام عبارة ترحيب هي (جوبا). ويقوم الضيف بالقفز ويدور بحركة دائرية بهلوانية بعد أكل جزء من الوجبة.

وعند تنفيذ الأدوار يجب إقامة حفلة بإحدى طريقتين إحداهما أن تتكلم عائلة (أ) وعائلة (ب) نفس اللغة، أو أن تتكلم العائلة (أ) لغة مغايرة لتلك التي تتكلمها عائلة (ب). ويمكن إيقاف التمثيل في أية لحظة للمناقشة أو طرح الأسئلة من قبل المشاهدين. لكن هناك مسألة يجب حلها في مثل هذا النوع من الأدوار، وهي العمل على إيجاد حل مناسب لإزالة الفوارق الاجتماعية بين هاتين العائلتين.

الدراما الاجتماعية

تنطوي الدراما الاجتماعية على إيجاد حلول لمشكلات معينة. ومن أهم الفروق الجوهرية بين لعب الأدوار وبين الدراما الاجتماعية: أنك في الدراما الاجتماعية تمثل ذاتك أو نفسك حيث تبدأ المشكلة الأساسية كمحور للدراما الاجتماعية، ويطرح السؤال الأساسي، وهو: إذا كنت تعيش هذه المشكلة فماذا ستفعل؟

عادة ما تكون المشكلات المطروحة في الدراما الاجتماعية من النوع الذي يتعرض إليه التلاميذ في حياتهم اليومية، مثل وجود تلميذ يريد أن ينسخ واجبه من زميله، أو إذا قام أحد التلاميذ برؤية أحد زملائه وهو يغش أو يسرق، أو ماذا سيفعل إذا عرف أنه سيقابل شخصاً جديداً؟ وكيف سيتلقى الإرشاد والتوجيهات إذا ضاع في أحد أحياء المدينة، وكيف سيقوم هو بإعطاء التعليمات

لأحد الأفراد التائهين، أو ما الطريقة التي سيتبعها عند الذهاب إلى مدير المدرسة ليتحدث عن قانون غير عادل في المدرسة؟ هنا يمكن للتلميذ أن يوظف خبرته الحقيقية إذا طلب منه المشاركة في مواقف تتعلق بعلاقته مع أهله، أو بمواقف متعلقة بالوظيفة أو المدرسة.

الصور الإيمائية

يتطلب هذا النوع من الأداء رسم، أو طباعة مجموعة من اللوحات التي تعبر عن أحداث أسطورية وتاريخية، أو تعبر عن أشخاص عاشوا أحداثاً ثقافيةً في أزمان مختلفة.

ينظر التلاميذ إلى تلك الرسومات أو اللوحات، ويبدأون بالتركيز على لوحة أو لوحتين، ويعزلونهما عن اللوحات الباقية، ويبدأ التلاميذ بالتدرب على الخروج بحركات أو مشاهد تمثيلية تعبر عن اللوحات التي اختاروها وبالتسلسل. بعد ذلك يقوم التلاميذ بحركات معينة للتعبير عن اللوحة، ويتم مناقشة كل حركة في الصف بحيث يخرجون بالمعنى والتفسير اللازم لكل لوحة.

تحويل قصة إلى مسرحية

هذا أسلوب يتم فيه تمثيل قصة ما على شكل مسرحية، دون وجود نصوص مكتوبة مسبقاً؛ حيث يكون لدى التلاميذ فهم ثابت عن كيفية سير الأحداث، ويعود ذلك لكون القصة شائعة جداً بينهم، أو لأن المعلم قد شرحها أو طلب مهم قراءتها خلال الفصل الدراسي؛ بحيث يكون لديهم معرفة تامة بالأبطال ومكان وزمان وقوع الأحداث وحبكة القصة.

يبدأ التلاميذ بالتخطيط لتمثيل هذه القصة، ويبدأون بتمثيلها تبعاً لخطتهم. ويتم إثراء الحوار أثناء متابعتهم للمسرحية. ويمكن للتلاميذ أن يمثلوا القصة كما

وردت حرفياً في النص الكتابي، أو تعديل بعض النهايات والأحداث، أو تعديل القصة لتواكب الأوضاع الراهنة.

وعادة فإن مثل هذه القصص لا يتم إعدادها من أجل عرضها على الجمهور، بل لجعل التلميذ يعيش تجربة تمثيلها، بحيث يشعر التلميذ بالسعادة إذا ما تم تصوير أدائه خلال كاميرا الفيديو، أو تم بثها عبر الراديو. ويمكن للتلاميذ أيضاً الاستفادة من هذه الفرص عبر خوضهم هذه التجربة في التمثيل، ويصبحون بعد ذلك قادرين على إعادة تمثيل هذه القصص.

ويمكنك أن تستخدم طلاباً آخرين للقيام بنفس أدوار زملائهم، وجعلهم قادرين على ترك النهاية للقصة مفتوحة بدلاً من كونها حتمية النهاية.

ومن أهم الوسائل التي يمكن توظيفها في هذه القصص "بطاقات القصة"؛ حيث يقوم المعلم والتلاميذ في مرحلة التخطيط والإعداد لهذه القصص بتحضير لوحة لقصة، بحيث تكون كل بطاقة على هذا اللوح تمثل تطوراً في حدث معين من أحداث القصة. فعلى سبيل المثال، في قصة "الخياط الصغير الشجاع" تقول القصة: "أثناء عمل الخياط في محله الصغير يقوم بضرب بعض الحشرات المزعجة فيقتل سبعاً منها على الأقل، فيشعر الخياط بفخر لعمله هذا، ويستمر باحثاً عن رزقه".

هنا يتم وضع البطاقات في كيس صغير معلق على اللوح، ويبدأ التلاميذ بإظهار كل بطاقة على حدة لتمثل الحدث وتسلسله. هذه الطريقة تعطي للتلاميذ خريطة ذهنية لتسلسل أحداث القصة. وعندما يقوم التلاميذ أنفسهم بتحضير هذه البطاقات، فإن ذلك يزيد من قدرتهم لمعرفة مدى أهمية تتبع الأحداث وتسلسلها. هذا الأمر يمكنهم من تطوير مفهوم التسلسل للحدث ضمن حلقة واسعة ومتشابكة من الأحداث.

تسمح مثل هذه البطاقات للطلاب بالتخطيط وابتكار نهايات جديدة للقصص. وأهم من ذلك كله أن هذه البطاقات تمنح التلاميذ معايشة الدراما التي تقوم في الأساس على طرح مواضيع للمناقشة. عندما يصبح التلاميذ على اطلاع ومعرفة على مثل هذه البطاقات كطريقة لتطوير الدراما، يمكنهم تطوير قصة جديدة ومبتكرة، ومن ثم تحويلها إلى مسرحية. يبدأ التلاميذ هنا بتطوير آلية تحويل القصة إلى قالب مسرحي باتباع هذه البطاقات. ويستطيع التلاميذ البدء بأبسط المعلومات المعطاة لهم، وخلق نهايات عديدة لا حدود لها.

ومن أهم الأمثلة على ذلك ما يلي:

1- كانت فرقة الرحلة الاستكشافية متيقظة لأية إشارة تدل على خطر أثناء سير الخيول بحركة بطيئة عبر الطريق المغبر.

2- كان المستكشفون يبحثون عن طريق تقودهم نحو المحيط الباسيفيكي.

3- شعر كابتن الرحلة بأن هناك عيوناً مليئة بالغضب والعدوانية تراقبه وتراقب طاقمه.

4- أثناء ذلك، وفي وادٍ صغير، توقف طاقم الرحلة للشرب من أحد الينابيع الصخرية من أجل إنعاشهم بعض الشيء.

5- سمع الكابتن خطوات أقدام من خلفه، والتفت ليرى مجموعة كبيرة من السكان المحليين تتجه نحوه.

6- شعر المستكشفون باليأس، فكان عليهم أن يسيروا وراء السكان المحليين خلال منطقة أعشاب.

7- تفاجأ طاقم الرحلة الاستكشافية عندما رأوا أمامهم الأسوار العالية للمدينة القريبة.

8- بالرغم من اعتقاد طاقم الرحلة أن هؤلاء السكان المحليين هم سكان بدائيون، فإنهم في الواقع وجدوا أنهم أكثر تقدماً من الطاقم والكابتن نفسه.

9- تم إرشاد الكابتن وطاقمه إلى قاعات فخمة وجميلة في قصر الملك.

إعادة صياغة الأحداث التاريخية

تقوم مجموعات عديدة من الهواة عبر البلاد بالعمل على تحويل، وتمثيل ما حدث فعلاً أثناء الحرب الأهلية بين الشمال والجنوب، وأثناء معارك حرب التحرير من الاستعمار الإنجليزي.

يقوم العديد من الأفراد بتمثيل الواقع الذي كان يعيشه المواطنون القدماء، محاولين بذلك نقل صورة واضحة للمشاهدين عن الحياة التي عاشها المواطنون القدامى وطبيعة هذه الحياة.

كذلك يقوم العديد من الأفراد بتحويل جزء من هذا التاريخ، وبخاصة أحداث الحرب إلى فقرات مسرحية عبر أوقات مختلفة من قبل مجموعات مسرحية عديدة.

عندما يقوم المعلم بالسماح لتلاميذه بالمشاركة في أي نوع من هذه القصص، فإنه يشعر بأن هذا التلميذ مليء بالواقعية، مما يسمح له بإجراء أي بحث حول هذا الموضوع.

هدف هذا النوع من الأبحاث هو إيجاد دور متقن وحقيقي لمثل هذا النوع من القصص. ويجب الإشارة هنا إلى أن ما يمكن أن يقوم به الأطفال من أدوار يكون أحياناً مختلفاً عما يقوم به الكبار.

والخطوط العريضة لإعادة تمثيل المواقف التاريخية هي البدء باختيار حدث ما حيث تجعل التلاميذ على صلة بالأحداث التاريخية وبتراث العالم ككل. ويجب أن يكون هذا الحدث مرناً بحيث يمكن للتلاميذ إعادة إنتاج وبلورة الحدث مع الإبقاء على الأمانة العلمية في نقل الحدث من حيث وقته والتفصيلات التي يتضمنها. يجب أن يكون الحدث جزءاً لا يتجزأ من الأحداث التاريخية ككل وأن

يكون بسيطاً غير معقد. وفي نفس الوقت يمكن للتلاميذ أن يتتبعوه. كما يجب مراعاة أن لا يؤثر الحدث المراد تمثيله وإعادة بلورته على تسلسل الأحداث المرتبطة به، ويجب أن يكون الحدث مرتبطاً بالأحداث الأخرى.

ومن أهم الأحداث التي يمكن إعادة صياغتها الاحتفالات في المناسبات الوطنية والدينية والثقافية. وكمثال على المناسبات الثقافية نورد طريقة تأدية التحية بين شخصين، أو العادات المتبعة عند الدخول لأي منزل، أو طريقة شرب الشاي، أو قيام مجموعة عسكرية بنصب مخيم، وغير ذلك. كما يمكن تمثيل التطور الذي طرأ على الدستور، والوثائق التاريخية، أو المبادلات وعمليات بيع الأراضي، مثل شراء ولاية "لويزيانا"، أو منطقة "مانهاتن" في مدينة نيويورك.

ويمكن اختيار المهرجانات الاحتفالية؛ مثل مهرجانات النساء ودعوتهن للتصويت في الانتخابات، أو الأصوات المرتبطة بالحركة العمالية. عند اختيار المناسبة أو الحدث الملائم يقوم التلاميذ بإجراء البحوث الأساسية التي سيتم فيها إعادة هذا الحدث، ويمكن صياغة الحدث التاريخي وتمثيله قبل إجراء البحوث عنه. بعد ذلك يتم إجراء البحث، وصياغة الحدث التاريخي وتمثيله.

وبهذه الطريقة يتم تزويد المعلم والتلميذ بحس أقوى، ومعرفة أفضل بالنقطة التي يجب أن ينطلق منها. تعطي هذه الطريقة أفكاراً حول نوع الأسئلة التي يحتاج المعلم والتلميذ إلى طرحها والإجابة عنها من خلال البحث. وأثناء مرحلة التخطيط والإعداد، يحتاج المعلم لمساعدة التلاميذ في مناقشة ما سيقومون به، ومناقشة بعض الأشياء التي لم تكتمل صورتها بالنسبة للتلاميذ.

الدراما التفاعليّة

تشمل الدراما التفاعلية إحضار أطراف خارجية لتمثيل السيناريو الخاص بمحتوى تاريخي أمام الأطفال. والممثلون هنا، وهم يرتدون أزياء التمثيل، ينخرطون بالتمثيل بطريقة تشجع التلاميذ على المشاركة في الحوار؛ إما من خلال طرح الأسئلة المباشرة، أو من خلال قيام الممثلين بسؤال التلاميذ عن رأيهم بأدائهم المسرحي. وعادة ما تكون هذه التمثيليات ذات نهايات مفتوحة.

وبالرغم من أن مثل هذا النوع من المسرحيات لا يشمل قيام التلاميذ بأدوار معينة، فإن نجاح هذا النوع يعتمد على التصديق المؤقت، وهي قدرة التلاميذ على الاعتقاد بأن ما يحدث أمامهم هو واقع يحدث في المجتمع وليس أمراً ظاهرياً. والتصديق المؤقت أداة تجعل المشاهد يستمتع بمسرحية ما، أو فيلم أو برنامج تلفزيوني، من خلال التصديق بأن هذه الشخصيات شخصيات حقيقية. ويجب إقناع التلاميذ بالدَّوْر، والاطلاع على المادة التي سيتم تمثيلها.

ويكون من الأفضل إحضار أفراد أو ممثلين غير مشهورين لأداء الأدوار التاريخية، ذلك لأن الممثلين إن كانوا مشهورين فإن التلاميذ يجدون صعوبة في تصديقهم، وخاصة إذا كان لهؤلاء التلاميذ صورة مسبقة مرسومة في أذهانهم حول هؤلاء الممثلين. أما الممثلون غير المشهورين فإنهم قادرون على تجسيد واقعي للأدوار. وهناك عدد من الطرق يمكن أن يتبعها الممثلون الزوار في تجسيد الأدوار: هذه الطرق هي:

- المقابلة: يقوم الزائر بإعطاء مقدمة عن نفسه ويبدأ بالإجابة عن أسئلة التلاميذ. ويجب على الممثل الزائر أن يكون لديه خلفية ثقافية جيدة حول الشخصية التي يجسدها.
- رواية القصة: يقوم الزائر بتقمص الدور، فيسرد القصة عن حياته كشخصية تاريخية على سبيل المثال.

- استراق السمع: يقوم الزوار هنا بإجراء محادثة على المسرح، بحيث يبدون أنهم سمحوا للتلاميذ بالاستماع إلى أشياء ليس من المفروض أن يسمعوها. بعد ذلك يتم استخدام إشارة أو أداة لإيقاف الممثلين، بحيث يتحولون إلى تماثيل، بينما يقوم المعلم والتلاميذ بمناقشة ما تم فعله وما تم تمثيله من قبل الممثلين الزوار.
- الاستقطاب: يقوم الممثلون على اختلاف مشاربهم باستقطاب التلاميذ لجانبهم.
- المواجهة: يقوم الممثلون بتمثيل مواقف درامية تشتمل على صراع ما. وتقوم إحدى الشخصيات بالفوز بتعاطف التلاميذ بحيث تجعلهم يهبون للمساعدة في الدفاع عن هذه الشخصية.

وفيما يلي بعض السيناريوهات التي يمكن توظيفها في الدراما التفاعلية:

- ضمن الإطار الزمني سوف نأخذ التلاميذ إلى شهر أيلول من عام 1776. تدخل شخصيتان ثوريتان وهما تتناقشان. يقول أحدهما: إن موقف القائد "واشنطن" ميئوس منه، ولا بد له من الانسحاب من "لونج آيلاند"، وعليه أن يحرق مدينة "نيويورك" خلفه حتى لا يستطيع الإنجليز أن ينتظروا هناك لموسم الشتاء. أما الآخر فيقول: إن في هذا نوعاً من المجازفة سيؤدي إلى إحراق الممتلكات الأمريكية، ويترك العديد من الأمريكيين مشردين. عندها يرد الأول بأن ثلثي ممتلكات نيويورك ملك للإنجليز. هنا يبدأ الممثلان باستقطاب واجتذاب التلاميذ كلٌّ إلى جانبه.
- يدخل شاب يرتدي الملابس القديمة إلى الغرفة، وهو يشعر بالخوف والارتباك، ويدعي أنه عبد روماني، وأن سيده قتل في بيته أثناء الليل، ولم يتعرف بعد على القاتل. وينص القانون الروماني على أنه إذا قتل السيد الروماني فإنه يجب قتل عبيده أيضاً، لذلك يطلب العبد من التلاميذ تخبئته. وبعد أن يختبئ يدخل الحراس الرومان للبحث عنه، ويبدأون بمطالبة التلاميذ

بالكشف عن العبد الروماني الهارب. وعند العثور على الرجل الهارب يقوم المعلم بإقناع الضابط الروماني بأن عليهم مناقشة هذا القانون في غرفة الصف قبل السماح له بأخذ العبد منه (قد تشتمل المناقشة على الظروف التي أحاطت بقتل السيد، وأنه قد يكون هناك فرد من خارج العائلة قام بارتكاب الجريمة).

الاستخدام الفعّال للدراما

تعدُّ الدراما في الدراسات الاجتماعية أداة فعالة في إنتاج نوع من اللحظات التاريخية؛ كتلك التي تتركها مسرحية "كاميلوت" في أنفسنا، بحيث يمكن للدراما أن تترك آثاراً رائعة يمكن أن يتذكرها التلاميذ، ويحملوها معهم في مراحل حياتهم. والدراما تساعد التلاميذ على تطوير دوافع البحث خلال حياتهم، وتجعلهم قادرين على إجراء بحوث فعالة. كما يمكن للدراما أن تجعل الفصل الدراسي مكاناً ممتعاً، وأن تساعد التلاميذ على تذكر المفاهيم الثقافية والتاريخية التي يمكن نسيانها بسهولة، ولكن مع توظيف الدراما، فإنه يصبح من الصعب نسيان هذه المفاهيم. ويمكن للدراما أن تعلم التلاميذ التفاعل الاجتماعي، وتطوير مفاهيم ذاتية لا يمكن تعلمها من خلال المحاضرات داخل الفصول. لكن يجب الإشارة هنا إلى أن الدراما والأنشطة الدرامية قد تكون مضيعة للوقت، وكذلك قد تكون نشاطاً مزعجاً وغير مفيد لكل من التلاميذ والمعلمين، ويعتمد ذلك على الطريقة التي تتم فيها إدارة الأنشطة الدرامية من قبل المعلم، لذلك إذا أردنا أن تكون الدراما أداة فعّالة في تدريس الدراسات الاجتماعية، فلا بد للمعلم أولاً من أن يشعر بالراحة في التعامل مع النشاط الدرامي وأن يكون موقفه إيجابياً جداً نحو قدرته على تحويل الصف إلى مكان ممتع ومشوق. والمعلمون يجب أن يتجنبوا استخدام الأساليب الدرامية التي تجعلهم يشعرون بأنهم يفقدون

السيطرة على الصف. ولأن الأساليب الدرامية تتطلب مشاركة عالية من التلاميذ، وتتطلب نوعاً من التخطيط من قبلهم، فإن المعلمين بحاجة إلى أن يشعروا بأن بما يفعلونه بالعمل الدرامي هو عمل هادف وثابت، لذلك لا يمكن عدّ المسرحية مجرد نشاط يشغل الوقت. ويجب على المعلم أن يتفاعل ويتواصل مع كل من التلاميذ والآباء ومع المدرسة ككل لتحقيق نشاطات مسرحية هادفة.

ويحتاج العمل الدرامي؛ الذي تُعد المسرحية أحد مظاهره، إلى إعداد مسبق. وإذا أردنا اتباع القاعدة الأساسية لتحقيق دراما فعّالة وناجحة في الغرفة الصفية، فعلى المعلم أن يعرف ماهية المسرحية، والمادة الصحيحة المستخدمة، وهيكل النشاط المسرحي، وأن يعد التلاميذ إعداداً جيداً حتى لحظة التنفيذ. كما يجب تطوير المادة المسرحية وتعديلها. أما المعلم الذي يقوم بتنفيذ الأنشطة المسرحية بدون إعداد، فستتحول جهوده إلى مضيعة للوقت. ويمكن للمسرحية أن تؤدي دورها التربوي في بيئة فاعلة، حيث يجب أن تكون البيئة منفتحة وتحوي العديد من المؤثرات، ويجب أن تحتوي كذلك على نوع من الأمان العاطفي بحيث يشعر التلاميذ بالأمان النفسي.

ولكي يتجاوز التلاميذ بعض المخاطر التي قد تصادف الأنشطة الدرامية، عليهم أن يتأكدوا من أن زملاءهم لن يهزأوا منهم أثناء تأديتهم للأدوار. قد يحاول آخرون أن يمثلوا دوراً هزلياً ليتجنّبوا السخرية من زملائهم، بينما هم في الأصل يجب أن يكونوا جدّيين. ومن أجل خلق بيئة مسرحية إيجابية، يمكن البدء ببعض التجارب الإيجابية، وبعدها يبدأ المعلم بتوجيه الصف نحو أداءات مسرحية تشتمل على تجارب تتطلب مجازفة أكبر من قبل.

النظر إلى الخلف

يعد التعليم حرفة مسرحية، وعلى المعلمين الذين لديهم حس قوي للدراما الصفية إضافة التشويق والإثارة لعملية التعليم. وسوف يخلق المعلمون بيئة مسرحية حين يمنحون التلاميذ فرصة لرؤية التاريخ والجغرافيا والحضارات والحكومات والمجتمع بحيوية ومتعة. فالمعلمون الذين يريدون إشراك التلاميذ في المسرحية يمكن أن يخططوا لأي نشاط من النشاطات المسرحية لجعل التلاميذ قادرين على فهم المادة الدراسية.

وتتطلب ألعاب المحاكاة إشراك التلاميذ بطريقة تنافسية، والجمع بين عناصر اللعب وعناصر توزيع الأدوار.

وبالرغم من أن هناك العديد من ألعاب المحاكاة، فإنّ أكثر الأنواع التي تناسب الدراسات الاجتماعية، هي تلك الألعاب التي يتم فهمها ولعبها من قبل التلاميذ خلال فترة زمنية قصيرة من الوقت. وتبدو ألعاب المحاكاة أكثر فاعلية عندما يتم تمثيلها لتحقيق هدف تعليمي محدد، وعندما يتفهم التلاميذ الهدف التعليمي المراد تحقيقه.

ومن أهم النشاطات المتعلقة بالمسرح، والصف المسرحي، المحاكمات الوهمية؛ وهي نشاطات تتراوح عادة بين إعادة محاكمات تاريخية، أو محاكمات مبتكرة لشخصيات خيالية. ويتطلب هذا النوع من النشاط المسرحي كل التفاصيل التي قد تبدأ من الجريمة وتنتهي باستدعاء الشاهد.

والأنماط الأخرى الكثيرة للدراما المسرحية؛ التي يمكن استخدامها في تدريس الدراسات الاجتماعية: الخيال الموجه، ومسرح القراء، وأنواع متعددة من القراءات المسرحية، والمسرحيات الخاصة بالأحداث الصفية، وتحويل قصة معينة إلى مسرحية، والدراما الاجتماعية، وتقمص الأدوار. وتدريس هذه الأساليب مرتبط بأدب الأطفال ومرتبط بالخبرات السابقة لهم.

ولقد تم مؤخراً التركيز على نوعين من أنماط الدراما التي تتطلب وجود نوع من البحث. وهذان النمطان هما نمط إعادة صياغة الأحداث التاريخية، ونمط الدراما التفاعلية. ويقوم نمط إعادة صياغة الأحداث التاريخية على دراسة الأحداث الماضية بالتفصيل، وإعادة صياغتها بشكل إبداعي، وتقوم الدراما التفاعلية على إشراك التلاميذ في مناقشة مشكلات معينة وقضايا وأحداث مرتبطة ببعض المواقف التاريخية.

الاختبار الذاتي

1- ما لعبة المحاكاة؟

2- صمم لعبة "في السلة" لأحد الأشخاص الثلاثة المبينين أدناه:

- رئيس دير في القرون الوسطى يهاجمه رجال الفايكنج.
- زعيم قافلة من عربات القطار يسافر إلى "أوريجون" في الخمسينيات من القرن التاسع عشر.
- زعيم قرية أفريقية خائف من هجوم العبيد عليه في بدايات القرن الثامن عشر.

3- صف ثلاثة أنواع من المحاكمات الوهمية.

4- ما مسرح القراء؟

5- ما الفائدة من القصص الدرامية التي تجري داخل الفصل؟

6- لم تستخدم الكوميديا في عدد كبير من الأساليب الدرامية؟

7- ما الفرق بين لعب الدور والدراما الاجتماعية؟

8- ما لعب القصة؟

9- ما الأهداف التي تحققها مختلف النشاطات الدرامية في تدريس الدراسات الاجتماعية؟

القراءات المقترحة

Chilcoat, G. (1989). The melodrama and the American slave experience. *The Social Studies*, 80 (November/December), 325-239.

Turner, T. N. (1990) *Stand Up and Cheer*. Glenview, III.: Scott Foresman.

Turner, Thomas N. (1979). Variations on a theme: three simulations based on the fallout shelter model. *The Social Studies*, 70 (November/December), 281-285.

تم بحمد الله